

LA FORMAZIONE TRA ANTICHI DISPOSITIVI E NUOVI PARADIGMI*

Francesco Cappa

1. Formazione tra educazione e istruzione

In via preliminare si deve considerare che il termine formazione rappresenta quasi «naturalmente» il *terzo* rispetto al binomio più antico ed essenziale della tradizione pedagogica, forse non solo occidentale: quello rappresentato dalla relazione – quasi sempre conflittuale – tra educazione e istruzione. ‘Formazione’, in un certo senso, riproduce al suo interno la contrapposizione tra educazione e istruzione, ma sembra al tempo stesso superarla. Questo termine può assumere molti significati che mutano a seconda del contesto e dell’uso che se ne fa.

In una prospettiva molto generale la formazione può indicare la formazione diffusa, la dimensione vitale e esistenziale del processo educativo.

Da un punto di vista più specificamente pedagogico indica invece «un processo istituzionalmente orientato, volto all’acquisizione dei fondamenti della cultura (e magari di certe modalità comportamentali)»¹. Esempi di questa accezione sono la formazione scientifica, religiosa, militare, che implicano una certa strutturazione organica della personalità che mira ad un modello predefinito da produrre o riprodurre, individualmente e collettivamente. Qui è molto presente il retaggio aristotelico che vedeva la formazione come attuazione e realizzazione di un’essenza propriamente umana, già presente in potenza all’inizio del processo di sviluppo del soggetto. Questo modello presuppone che ci sia già un’immagine del soggetto culturalmente definita alla quale il processo formativo deve tendere.

Di altro segno, ma della stessa natura, la formazione può plasmare dall’esterno la materia umana anziché a partire da un principio-motore più «interno», e qui si affacciano i grandi progetti pedagogici moderni che dalla *paideia* giungono fino ai differenti significati che ha assunto il termine *Bildung*².

In tempi più recenti la formazione – specie in riferimento alla scuola, al mondo delle professioni, alle aziende e alle organizzazioni – indica di solito «una pratica finalizzata, organizzata, e controllata rispetto a obiettivi ritenuti strategici per conseguenze sociali e produttive determinate»³.

Queste considerazioni preliminari consentono di operare una distinzione importante tra educazione, istruzione e formazione che si presenta come una definizione «includente»:

Il termine ‘educazione’ designa un processo di strutturazione complessiva della personalità (apprendimento in senso lato, socializzazione, inculturazione); il termine ‘istruzione’ demarca invece, come insieme di eventi di cui un tale processo costituisce la condizione oltre che un

* Questo saggio rappresenta una parte del primo capitolo del testo F. Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.

¹ R. Massa (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Laterza, Bari-Roma 1990, p. 566.

² Vedi F. Cambi, «I grandi modelli della formazione», in F. Cambi e E. Frauenfelder (a cura di), *La Formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994, pp. 37-76.

³ Ivi, p. 567.

possibile effetto, l'acquisizione di nozioni e di tratti comportamentali, cognitivi e affettivi determinati (apprendimento in senso stretto). *Il termine 'formazione' sembra ricomprenderli entrambi, gravitando però maggiormente sugli intenti di chi educa e istruisce, o sugli esiti di chi è stato istruito e educato anche soltanto dalla sua avventura personale.* Così il termine educazione, che deriva etimologicamente dal latino *educare* (allevare, alimentare), ma anche da *educere* (portare fuori, condurre via), e quello di istruzione, che proviene da *instruere* (inserire, costruire), suggeriscono metaforicamente una certa accezione di formazione. Inoltre – soprattutto il primo di essi – rinviano entrambi ai dispositivi pedagogici complessivi che determinano la formazione stessa e che la producono nella sua oggettività e nel suo accadere⁴.

2. Tre paradigmi (filosofici) della formazione

Il concetto di formazione si è posto in ogni sistema filosofico come un problema centrale poiché interessa il rapporto tra l'interiorità e l'esteriorità dell'essere e dell'ente. Si possono riconoscere due tendenze fondamentali a riguardo. Una prospettiva analizza la formazione come una crescita ontologica dell'essere, non per forza del soggetto o della persona, legando così il concetto a tutto ciò che è e alla nozione di 'forma'. Una seconda prospettiva, in modo decisivo dalla riflessione di Kant in poi, ha considerato la formazione legata al rapporto tra l'attività del soggetto e il suo sviluppo nella storia, dove la storia corrisponde alla serie di eventi, di azioni e interazioni che costituiscono le trame dell'oggettività dentro le quali il soggetto si muove.

Sullo sfondo di queste due tendenze fondamentali possiamo individuare tre paradigmi della formazione che hanno caratterizzato la pedagogia contemporanea e che mettono in chiaro tre modi di pensare il rapporto, a volte implicito, a volte esplicito, tra l'attività conoscitiva e il problema dell'etica⁵, che caratterizza ogni situazione formativa.

Sintetizzando le tre posizioni possiamo dire che il problema della formazione può essere espressione di un *paradigma dello sviluppo organico*, più legato alla matrice idealistico-marxista, di un *paradigma dell'emergenza della soggettività*, ben rappresentato dalle considerazioni inattuali di Nietzsche fino all'interpretazione che darà Michel Foucault della genealogia, e di un *paradigma del problematico rapporto tra persona e evento*, così come viene presentato dall'ermeneutica gadameriana⁶.

Tenere presenti questi tre paradigmi e i loro caratteri specifici quando si pensa alla formazione e si cerca di proporre una prospettiva che ne delinea un'idea, credo sia un'operazione preliminare necessaria.

Il paradigma dello sviluppo organico esprime una concezione dello sviluppo per gradi, che si lega alla prestazione, al lavoro, che presenta un'azione del soggetto orientata verso una totalità organica e assoluta, una totalità che può essere legata al finalismo della storia, individuale e collettiva o, come nel caso del modello hegeliano espresso nella *Fenomenologia dello Spirito*, ad una con-

⁴ Ivi, p. 568.

⁵ Cfr. C. Pontecorvo, B. Bellerate, J. Vonèche, P. De Paolis, M. Muzi, *Conoscere per pensare*, Loescher, Torino 1990.

⁶ Vedi G. Spadafora, «Formazione e storia. Dall'idealismo all'ermeneutica», in F. Cambi e E. Frauenfelder, *op. cit.*, pp. 93 sg.

cezione assoluta e universale del pensiero e della filosofia. Tale paradigma mette in risalto un'attività del soggetto che agendo sull'oggetto forma e modifica se stesso.

Il paradigma dell'emergenza della soggettività propone un'istanza formativa che va contro ogni modello metafisico, assoluto, predeterminato secondo un quadro di valori già fissato. Il soggetto «emerge» come l'effetto di un flusso di forze, viene messa in risalto la sua unicità e irripetibilità, non per rifiutare la storia e il suo divenire, al contrario per proporre un rapporto diverso con la storia.

La storia sarà *effettiva* nella misura in cui introdurrà il discontinuo nel nostro essere; dividerà i nostri sentimenti; dramatizzerà i nostri istinti; moltiplicherà il nostro corpo e l'opporrà a se stesso⁷.

Nella lettura che Foucault offre di Nietzsche, è la struttura stessa della soggettività a essere messa in crisi. In questo modo il problema della formazione diventa centrale – specie dalla prospettiva dei dispositivi pedagogici e ideologici che formano e forgianno corpo e psiche – ma esprime discontinuità; lo sviluppo progressivo del paradigma organico viene quasi ribaltato: la disorganicità non è un disvalore e segna un nuovo modo di vedere il rapporto tra soggetto e oggetto, tra individuale e universale.

Il terzo paradigma, quello del rapporto problematico tra persona e evento si lega, con diverse accezioni, alla filosofia pratica di derivazione aristotelica⁸, intesa come continua «comprensione» del rapporto tra soggetto e evento; un rapporto che si forma e si sviluppa attraverso la comunicazione dialogica e anche in base alla dimensione ludico-estetica, come proposto da Gadamer. La formazione, in questo caso, non è solo espressione dello sviluppo della soggettività, ma va intesa e compresa a partire dalla fitta trama di relazioni intersoggettive, interpersonali di dialogo e di cura che proiettano il soggetto e il mondo sulla scena della complessità.

L'analisi, solo tratteggiata, di questi tre paradigmi testimonia in modo chiaro che la formazione è una categoria pedagogica *implicita* che ha un ruolo importante, anche se spesso latente, nei sistemi filosofici o nelle costruzioni teoretiche, perlomeno nella tradizione occidentale.

3. Lo scenario attuale e il nuovo paradigma

Tutta la migliore pedagogia moderna e contemporanea, quella sviluppatasi a partire e superando la grande stagione dell'attivismo pedagogico, ha molto insistito sul dialogo, sulla comunicazione, sull'esperienza fatta in comune come metodo realmente efficace di insegnamento e apprendimento: basta pensare a quattro grandi figure che hanno iniziato a pensare il rapporto virtuoso tra educazione, istruzione e formazione come Pestalozzi, Piaget, Vygotskji e Dewey.

Le interazioni tra conoscenza e realtà, individuo, psiche e mondo esterno, teoria e esperienza, pensiero e linguaggio hanno fornito la struttura per pensare e praticare la formazione e lo sviluppo del proprio sé necessariamente all'interno di una dinamica reticolare, di un tessuto di esperienze. La conoscen-

⁷ M. Foucault, «Nietzsche, la genealogia, la storia», in Id., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino 1977, p. 43.

⁸ Cfr G. Spadafora, *op. cit.*, pp. 97-98.

za e la formazione è legata non tanto ai singoli oggetti, concreti o astratti che siano, ai singoli contenuti, ma alle loro relazioni. Lo sviluppo, l'educazione e la formazione sono sempre l'effetto – non sempre consapevole, non sempre intenzionale – di un'interazione tra soggetti, linguaggi, menti, intenzioni, valori, realtà interne e esterne⁹. In questo senso si comprende meglio il successo che ha riscosso, soprattutto dagli anni Novanta in poi, il modello della complessità anche nel discorso formativo¹⁰.

Il problema della formazione nella società contemporanea però risente degli stessi sintomi che oggi hanno cambiato il modo di pensare la cultura e la politica. Infatti, a fronte di una sovrabbondanza di sapere e di conoscenze, piuttosto che fornire un grado di crescente certezza sul mondo e sul soggetto, si consolida esponenzialmente l'impressione che siamo immersi nell'incertezza e nell'ambivalenza. Tuttavia proprio

la consapevolezza di questo paradosso e quindi la coscienza di vivere nell'incertezza incoraggia gli individui e la società stessa ad assumere un atteggiamento libero, critico, di disponibilità e di apertura al cambiamento¹¹.

Come ha scritto Fadda, in un certo cognitivismo contemporaneo, specialmente in ambito psicologico, il conoscere è strettamente legato all'essere, nel senso che il modo in cui conosciamo la realtà e noi stessi in essa è costitutivo della nostra «essenza», cioè determina in larga parte la nostra forma e i processi formativi.¹²

Per esempio, in un discorso come quello di Edgar Morin che ha per oggetto il metodo attraverso cui si conosce¹³ – e che ha determinato culturalmente il diffondersi del pensiero sistemico e della complessità in tutte le scienze umane – sono molto presenti categorie come apprendere, apprendere ad apprendere, esperienza che trasforma e cambia: tutti concetti che sono articolazioni della categoria centrale di formazione. Lavori come quello di Morin sono stati pensati e ripensati da tutta quella pedagogia che ha messo a tema la categoria di 'formazione' nella sua massima estensione e radicalità. Questa trattazione mostra in modo trasparente che il vero problema, che tiene uniti ambiti anche molto lontani delle scienze umane e dell'educazione non è la nozione di sistema – che funge semmai da modello esplicativo – ma che la categoria davvero cruciale, che articola tutti i discorsi e che sta alla base della nozione stessa di sistema, è proprio quella di *morfogenesi*, di *origine-emergenza delle forme*, da quella cosmica a quella sociale, da quella soggettiva a quella esistenziale, coscienziale e psichica, e quella di *mutamento di forma*¹⁴.

⁹ Vedi D. Pepe e R. Fortunato, «Ruoli e compiti del formatore nella prospettiva di una formazione riflessiva», in AA.VV., *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Isfol, Roma 2007, pp. 227 e sg.

¹⁰ Vedi M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.

¹¹ D. Lipari, «Premessa» a AA.VV., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, Isfol, Roma 2005, pp. 14-15.

¹² Vedi R. Fadda, «Forma formazione mutamento», in F. Cambi e E. Frauenfelder, *op. cit.*, pp. 201 e sg.

¹³ Vedi E. Morin, *Il metodo*, Feltrinelli, Milano 1983.

¹⁴ R. Fadda, *op. cit.*, p. 203.

A questo proposito vale la pena richiamare le due etimologie classiche che interessano il termine formazione: *morfé* in greco, *forma* in latino. Il greco *morfé* riguarda un modo d'essere (del corpo, della figura) che lascia sostanzialmente impregiudicati i tempi (e le modalità) della sua determinazione, mentre il latino *forma* ha un'estensione di significato che legittima il richiamo alle *attività* di formazione. Entrambi i termini sottolineano l'importanza del nesso tra formazione e azione *concreta*, essenziale per convertire un atteggiamento spesso troppo astratto in un'attenzione specifica al «fare formazione» e alle pratiche.

Già all'inizio degli anni Settanta in Francia, i padri dell'approccio psicosociale alla formazione mettevano in risalto la struttura «morfogenetica» sottesa ad ogni esperienza formativa che intervenga in un «sistema», come, per esempio, nelle organizzazioni.

Formare implica un intervento profondo e globale che provoca nel soggetto uno sviluppo nel campo intellettuale, fisico e morale e un cambiamento nelle strutture corrispondenti a questi campi, in modo che questo sviluppo non sia sovrapposto alla struttura esistente, ma sia integrato in nuove strutture più generali, che consentono a ognuno di raggiungere, secondo le proprie capacità un livello culturale multidisciplinare, e capace di fargli meglio comprendere i fenomeni della vita¹⁵.

La psicosociologia – in special modo quella di orientamento «clinico» – ha contribuito in modo decisivo all'emergenza della figura dell'adulto nel discorso della formazione, in luogo di una concezione che storicamente aveva sempre legato la formazione al paradigma «scolastico» dell'educazione e della formazione dei bambini. Al bambino, considerato, di norma, una struttura vuota, un recipiente da riempire in modo controllato, l'immaginario della formazione sostituisce gradualmente l'immagine di un adulto pieno di conoscenze e di esperienze.

La formazione, come aveva già segnalato Morin rispetto alla conoscenza e all'apprendimento, è sempre una prassi sociale. Gli usi sociali delle conoscenze non possono più essere sottovalutati o dati per scontati e non può essere eluso il loro rapporto con l'azione e con il processo formativo che si vuole progettare, guidare o al quale si prende parte.

La formazione, grazie alle ricerche di Moscovici degli anni Sessanta sulle rappresentazioni sociali¹⁶ e agli studi degli anni Settanta sul rapporto tra conoscenza e rappresentazioni, specie in area francese¹⁷, hanno costruito le premesse per passare da una concezione scolastica della formazione ad una che in modo consapevole pensa i saperi comuni, le rappresentazioni sociali e gli «orizzonti di significato»¹⁸ come una ricchezza che va riconosciuta e valorizzata nel processo formativo.

¹⁵ P. Goguelin, *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*, Isedi, Milano 1972, p. 15. In Italia è stata soprattutto Franca Olivetti Manoukian ha sviluppare gli studi su formazione e organizzazione in questa prospettiva: vedi C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologia*, Carocci, Roma 1990.

¹⁶ Inaugurate da S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris, 1961.

¹⁷ Oltre agli studi di autori importanti come Castoriadis, Baczkó, Enriquez, in ambito specificamente formativo e educativo spiccano le ricerche di Jacques Ardoino e Daniel Hameline.

¹⁸ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003.

In questa prospettiva, peraltro, inizia a manifestarsi l'attenzione ai racconti di vita vissuta che esprimono una riappropriazione da parte dei soggetti della propria storia, professionale o privata, in grado di generare nuove consapevolezze e di produrre effetti sulle azioni future.

Inoltre le rappresentazioni possono essere anche considerate come ostacoli per l'apprendimento e la formazione, poiché sono conoscenze talmente interiorizzate dai soggetti e dai gruppi che, anziché cedere il passo ai saperi fondati e verificati, si accontentano di modificarsi ma senza trasformazioni significative.

C'è un elemento, che è forse quello cruciale, che mostra la differenza tra il modello scolastico della formazione e quello che caratterizza – o dovrebbe caratterizzare – i processi formativi:

Rispetto all'esistenza di conoscenze preesistenti vi è un altro aspetto di cui i formatori hanno tenuto conto nell'operatività. [...] è quello che raccomanda ai formatori di procedere per induzione e non per deduzione, cioè di far riferimento ai saperi acquisiti con l'esperienza, qualificati come *concreti*, per andare poi progressivamente verso la generalizzazione e l'astrazione. Si tratta di una linea operativa [...] che privilegia la considerazione della rappresentazione, dell'esperienza, dell'idea che si incontra nelle persone per passare da lì ai concetti. Senza necessariamente ricorrere al concetto di *rottura epistemologica* (Bachelard) è chiaro che questo modo di procedere [e di intendere la formazione] ripropone numerose e scontate questioni teoriche e metodologiche, lasciate a lungo sottaciute ma riattivate dai lavori di Vigotskji, recentemente riscoperti¹⁹.

Secondo Quaglino, uno dei maggiori esponenti della riflessione e della storia della formazione in Italia, molto sensibile alla prospettiva psicosociologica appena citata, ci sono tre fattori che caratterizzano i sistemi sociali e formativi della società contemporanea.

Il primo è la condizione di permanente cambiamento all'insegna dell'incertezza, della discontinuità, della turbolenza. Ogni formazione, ogni sapere consolidato, ogni azione organizzata e finalizzata a trasferire sapere è esposta ad una sempre più rapida obsolescenza.

Il secondo fattore, legato al primo, presenta una perdita di «ancoraggio» ad alcune categorie forti che, specie in ambito organizzativo quali il mestiere, il ruolo, la mansione, vengono rilette attraverso il concetto sempre più onnicomprensivo, e a volte ambiguo, di competenza.

Il terzo fattore rimanda ai soggetti che devono fronteggiare la complessità, la discontinuità del ciclo di vita e la continuità del ciclo di evoluzione delle competenze, nella direzione evidentemente della formazione permanente, ovvero di un percorso di apprendimento *lifelong*, che genera anche effetti ansiogeni sui singoli e sui gruppi²⁰.

¹⁹ G. Jobert, «Formazione» in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (a cura di), *Dizionario di psicosociologia*, Cortina, Milano 2005, p. 361.

²⁰ Vedi G. P. Quaglino, *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 119-120.

Da questa prospettiva, molto legata alla formazione organizzativa, ma per certi versi traducibile anche sul piano generale dei processi formativi contemporanei, la formazione viene sempre più interpretata come apprendimento²¹. Di conseguenza le sfide della formazione, poste dai cambiamenti degli ultimi decenni, sembrano essenzialmente tre: apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere, apprendere da sé²².

Sul piano dei metodi, le sfide corrispondenti sembrano concentrarsi sulla ricerca di una prospettiva di forma-azione, che faccia convergere le esigenze dell'apprendimento *lifelong* con il recupero di profondità e di senso dell'esperienza soggettiva, ricominciando anche dal lavoro in piccoli gruppi, sostenuta dalle nuove possibilità di cooperazione e condivisione offerte dalla conoscenza «generata» dalla rete e dai *new media*.

Al di là dell'ampiezza del campo semantico sotteso alla formazione, della varietà di attribuzioni di significato, che qui abbiamo solo tratteggiato, per ripensare una teoria della formazione oggi – come propone Quaglino – si devono tenere presenti alcuni assunti di base che completano la mappa dei significati che il termine formazione può assumere oggi.

Il destinatario di ogni evento formativo che vuole non subire ma interpretare i metodi e i risultati dell'educare e dell'istruire, e che quindi si renda disponibile ad approfondire le questioni che riguardano il Sé e non solo i contenuti di sapere, è l'adulto.

La formazione, quindi, se è autentica, è un percorso di lungo periodo rivolto ad adulti che accettano di esplorare i propri stili cognitivi e affettivi, sia attraverso la formazione eterodiretta che attraverso l'auto-formazione, mirando sia a nuovi traguardi di conoscenza professionale che a nuove mete di sviluppo personale.

La formazione opera in opposizione alla conservazione: un'opposizione che d'altra parte integra gli elementi che si tende a conservare con la «cura» permanente verso ciò che si sente necessario per rinnovare i propri orizzonti di significato, le proprie mappe, il rapporto sempre delicato fra obiettivi espliciti e desideri impliciti.

La formazione istituisce nella relazione tra docente e allievo, tra formatore e formando il contesto generativo che le è peculiare:

contesto di comunicazione e ascolto, di collaborazione e scambio. Per certi aspetti, in linguaggio tecnico, si dovrebbe parlare di *setting*, per altri aspetti, in formula più intuitiva, potremmo parlare di imprescindibilità della funzione di *guida*. Più in generale, questo nodo esprime l'essenza della *relazione*²³, dunque la sua qualità e tutto ciò che questo comporta: polarità, equilibrio, reciprocità, com-passione²⁴.

²¹ Vedi anche G. Varchetta, *Metodi per una formazione generativa: qualche premessa*, in «Adulità», n. 20, Ottobre 2004, pp. 28-35.

²² Vedi G. P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione*, Cortina, Milano 2004.

²³ Vedi oltre all'ormai classico, ma sempre valido, M. Postic, *La relazione educativa*, tr. it. Armando, Roma 1983, S. Kanizsa, *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Bruno Mondadori, Milano 2007; C. Palmieri e G. Prada (a cura di), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano 2008.

²⁴ G. P. Quaglino, «Postfazione (2005)» a Id., *Fare formazione*, Cortina, Milano 2005 (I ed. 1985), p. 193-194.

Sono passati alcuni decisivi anni dall'essere *digitali* di Nicholas Negroponte alla formazione odierna dei «nativi digitali»²⁵. La formazione oggi sta vivendo in pieno un processo di riorganizzazione socio-culturale epocale, cercando di costruire chiavi di interpretazione e soluzioni

dialogico-comparative, come pure metacognitive (ma anche ecologiche, etc.) e secondo un *iter* costantemente aperto. Tutto ciò reclama (e ha reclamato) una ulteriore sofisticazione della formazione, sfidando i suoi modelli del passato e collocandola su una frontiera nuova, già delineata e ancora da indagare al tempo stesso²⁶.

La mutazione di scenario ha interessato soprattutto quel nodo cruciale che si stabilisce in ogni processo formativo tra azione, comunicazione, contesto culturale, conoscenza, apprendimento e valutazione²⁷. Molti studiosi, non solo di scienze dell'educazione, hanno fatto discendere da queste nuove condizioni – che troppo spesso si pensa investano solo alcune pratiche «didattiche» come l'*e-learning*, per esempio – il passaggio da un vecchio a un nuovo paradigma della formazione. A partire da un recente studio a livello europeo, Domenico Parisi ha individuato i fattori distintivi di questo passaggio. Parliamo di paradigmi perché si tratta di modi profondamente diversi di concepire e realizzare la formazione e l'apprendimento, modi che investono ogni livello e ogni contesto in cui si dia formazione: dalla scuola all'università, dalla formazione professionale a quella manageriale, dalla formazione degli adulti a quella che riguarda tutte le fasce di popolazione che vogliono partecipare attivamente alla vita della società odierna²⁸. Vediamo con uno schema sequenziale come si presentano i caratteri specifici di questi due paradigmi, uno antichissimo in fondo, che risale alla Grecia classica, e uno che sembra essersi già delineato, centrato sulla svolta digitale, che, in parte, incontra ancora ostacoli.

Il vecchio paradigma ha le seguenti caratteristiche:

- è basato sull'interazione tra docenti e discenti;
- dato che assegna una funzione determinante al docente nella produzione della formazione, dipende in modo cruciale dalla quantità e dalla qualità dei docenti disponibili;
- tende a isolare i discenti tra di loro, facendoli interagire solo con i docenti;
- ha forti vincoli di spazio e di tempo;
- ha forti vincoli organizzativi;

²⁵ Vedi N. Negroponte, *Essere digitali*, Sperling&Kupfer, 1994; P. Ferri, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano 2011.

²⁶ F. Cambi, «Comprendere la formazione. Un compito, un problema, un vademecum per la pedagogia», in A. Agosti (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 29; vedi anche F. Cambi, *Abitare il disincanto*, UTET, Torino 2006.

²⁷ Vedi per un quadro generale e le conseguenze sul piano formativo-culturale M. Castells, *La nascita della società in rete*, Egea-Università Bocconi, Milano 2002; H. Jenkins, *Cultura convergente*, tr. it. Apogeo, Milano 2007.

²⁸ Cfr. G. Martinotti, *Conoscenze senza distanze. Scenari e esperienze per l'e-learning*, Guerini e Associati, Milano 2006.

Francesco Cappa, *La formazione tra antichi dispositivi e nuovi paradigmi*

- utilizza essenzialmente il linguaggio verbale, parlato o scritto, come canale di comunicazione e come strumento di apprendimento;
- le figure professionali che coinvolge sono fundamentalmente i docenti e gli autori dei libri, e le competenze professionali che richiede sono esclusivamente la conoscenza della materia e l'attitudine all'insegnamento;
- le tecnologie che utilizza sono libri, lavagne, carte geografiche, mappe, ecc.;
- è inserito in un quadro economico ben conosciuto, basato sul ruolo preponderante delle risorse pubbliche e sulla destinazione delle risorse a coprire determinati tipi di costi.

Il nuovo paradigma della formazione ha invece queste caratteristiche:

- è basato sull'auto-apprendimento del discente;
- assegna un ruolo meno importante ai docenti nell'insieme dei fattori che determinano i risultati e i prodotti della formazione;
- tende a creare delle comunità di discenti che imparano interagendo tra loro;
- annulla i vincoli di spazio e di tempo, rendendo possibile apprendere qualunque cosa, in qualunque momento, in qualunque luogo;
- allenta o fa scomparire i vincoli organizzativi;
- affianca, e in buona parte sostituisce, il linguaggio verbale con visualizzazioni, animazioni, simulazioni, mondi virtuali, giochi, come canali di comunicazione e di apprendimento;
- le figure professionali che coinvolge e le competenze che richiede, oltre a quelle degli esperti dei contenuti, sono quelle dei grafici, creativi, esperti di comunicazione, psicologi della comunicazione e dell'apprendimento, informatici, tutor per Internet;
- le tecnologie che utilizza sono le nuove tecnologie digitali: computer, Internet, cellulari, palmari, Playstation, TV digitale, ecc.;
- è inserito in un quadro economico di natura molto diversa rispetto a quella del vecchio paradigma, in buona misura ancora da definire²⁹.

La semplice lettura di questa doppia descrizione potrebbe metterci immediatamente nella posizione, a mio parere improduttiva, o degli entusiasti o dei detrattori. Sarebbe facile vedere, per esempio, nel modo stesso, apparentemente neutro, della descrizione del nuovo paradigma lo stemma della panacea di molti degli ostacoli tipici della formazione. Oppure, sul piano del fare formazione, si potrebbe sostenere che la configurazione della complessità dei processi di formazione richiede non solo tecnologie sofisticate, ma anche una disamina delle intenzioni che sostengono i progetti formativi e l'espressione del quadro valoriale in cui ci si muove. Un'altra opzione interessante sarebbe data dalla proiezione dei tre paradigmi filosofici della formazione, che abbiamo descritto poco sopra, sulle due mappe appena tracciate per vederne gli intrecci e le ricorrenze non così «nuove» in fondo.

²⁹ D. Parisi, «Il vecchio e il nuovo paradigma della formazione», in AA.VV., *La riflessività nella formazione*, cit., pp. 250-251.

Francesco Cappa, *La formazione tra antichi dispositivi e nuovi paradigmi*

Per evitare questa relativa miopia critica, vorrei iniziare a portare il discorso verso un'idea di formazione che tiene conto certamente dello scenario, dei significati, dei cambiamenti che fin qui abbiamo cercato di mettere in chiaro, come della storia e della tradizione pedagogica che il termine formazione evoca e mette in movimento, ma, allo stesso tempo, determina una presa di posizione e un avvicinamento all'oggetto specifico del nostro discorso su formazione e teatro, scegliendo un taglio più specifico nel vasto e vario campo dell'oggetto 'formazione'.