
CONTRIBUTO TEORICO

Impegno e progetto per la formazione. Scenari pedagogici.

Commitment and project for education. Pedagogical scenarios.

Cristian Righettini, Università Cattolica del Sacro Cuore.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo in parola interroga la riflessione pedagogica sull'idea di formazione come dispositivo epistemologico e performativo foriero di significati potenzialmente umanizzanti, tra teorie dell'educazione e contesti complessi di esperienza. Tra critica e convinzione, tra desiderio di apprendere *lifelong, lifewide e lifedeeep* e impegno ontologico della pedagogia, si colloca la progettazione formativa, nella prospettiva dell'apprendimento continuo, dello sviluppo umano integrale e della testimonianza di valori etico-educativi autenticamente vissuti.

ENGLISH ABSTRACT

This contribution questions pedagogical reflection on the idea of education as an epistemological and performative device harbouring potentially humanising meanings, between theories of education and complex contexts of experience. Between critique and conviction, among the desire for *lifelong, lifewide and lifedeeep* learning and the ontological commitment of pedagogy, educational design is placed in the perspective of lifelong learning, integral human development and the witnessing of authentically lived ethical-educational values.

Premessa

Un accostamento fenomenologico-ermeneutico in pedagogia interroga la formazione come istanza essenziale della civiltà umana nel tentativo di comprenderne le principali direttrici di senso nelle sfaccettate dimensioni delle esperienze di apprendimento e nelle domande fondamentali che appartengono alla profondità e al mistero dell'essere umani e imparare ad esserlo. Ben oltre le specifiche iniziative e le pratiche di apprendimento/insegnamento nei vari contesti, è da attestare l'originaria educabilità della persona umana, sempre in cammino verso il miglioramento di sé e degli altri, nei ruoli vicendevolmente implicanti di educatore e educando.

'Formazione' traduce sia la natura umana, sia il deposito culturale delle tradizioni umanistiche, sia la coscienza e la conoscenza del 'fondamento' (Gennari, 2001, p. 14).

Le difficoltà e i successi nei percorsi educativi di ognuno non vanno considerati come un'aggiunta quantitativa al proprio bagaglio culturale e professionale, ma come processi trasformativi, cambiamenti qualitativi nel proprio agire e nel proprio essere.

Una riflessione pedagogica sulla formazione, nelle sue diverse modulazioni concettuali e prassi operative, deve interpretare le dinamiche educative alla luce delle potenzialità globali afferenti alla persona, senza misconoscerne l'irriducibile unitarietà, pena una visione distorta e deformata che consideri le qualità e le competenze avulse dalla persona stessa unitariamente intesa.

Anzitutto, strumenti operativi e tecniche assumono valore quando contrassegnano pratiche educative che producono una compiuta riflessione teorica. Inoltre, ha da essere sottolineato che il compito della ricognizione scientifica è al servizio della persona, nella sua integralità (Malavasi, 2003, p. 11).

Desiderio, riflessione e cambiamento in formazione

Le attività formative, nelle loro complesse dinamiche psicopedagogiche, offrono la possibilità di cambiare, trasformare l'esistente e trasformarsi. Nell'adulto che impara, in particolar modo, sussiste la possibilità di modificare l'immagine di sé, nonostante il rischio ben noto a qualsiasi professionista dell'educazione di provocare forme di ostilità e chiusura, proprio perché la resistenza al cambiamento, soprattutto iniziale, suggerisce che il lavoratore è chiamato a mettere in gioco il proprio ruolo professionale, le proprie certezze personali e il racconto di sé come identità già formata.

La formazione implica nell'adulto una trasformazione, tanto interna alle proprie dinamiche psicologiche quanto esterna, giocata cioè nelle relazioni gruppali che definiscono status, ruoli e funzioni sociali nei contesti organizzativi. A differenza del bambino, che è ancora in totale costruzione del proprio sé, l'adulto possiede strutture personali pregresse e ciò certamente influisce sull'acquisizione di nuovi saperi, anche connessi con gli aspetti più privati del professionista.

Essere in formazione richiede all'adulto un impegno, un'intenzionalità e una motivazione tali da rendersi più consapevoli delle finalità della formazione stessa, fino alla possibilità di interiorizzare il processo educativo come risposta al bisogno di colmare una eventuale lacuna cognitiva, emotiva o comportamentale e *desiderare* di apprendere per migliorarsi autenticamente.

Come è già stato accennato, i processi formativi adulti sono caratterizzati dalla complessità, da una dialettica interna al soggetto, da dissonanza cognitiva e talvolta da un vero e proprio conflitto interiore tra le nuove informazioni e le proprie conoscenze pregresse, tra le istanze innovative e perturbanti e la stabilità della propria personalità e del proprio ruolo professionale già costituito.

La rappresentazione globale iniziale che l'adulto ha fin dall'inizio del contesto formativo può mutare, può aprirsi alle novità e alle trasformazioni educative, se i nuovi concetti, abilità e atteggiamenti vengono introdotti coinvolgendo tutta la persona, nelle sue componenti cognitive, emotive, sociali, culturali e simboliche; la formazione deve motivare la relazione reciproca, la passione per il proprio lavoro, l'identificazione nel proprio ruolo professionale, l'inclusione sociale, la fiducia nei colleghi e nell'organizzazione in cui si è inseriti.

L'adesione dell'adulto al percorso formativo non è affatto scontata, va definita e ridefinita sia inizialmente sia *in itinere*, concordando e chiarendo finalità, obiettivi, contenuti e metodologie utilizzate, nonché le persone coinvolte, non solo per chiarezza comunicativa ed onestà intellettuale, ma soprattutto perché l'adulto che è chiamato ad imparare necessita di conoscere il più possibile l'esperienza nella sua globalità, il processo integralmente inteso come percorso e come ricerca. Il ruolo delle pratiche lavorative, dell'esperienza lavorativa, mobilita di fatto le energie e le volizioni necessarie per la trasformazione e il cambiamento, per l'apprendimento e l'autoformazione. L'esperienza del professionista deve essere sempre il punto di partenza dal quale partire per costruire percorsi validi d'apprendimento: docenti e discenti, insieme, devono considerare la formazione come un vero e proprio percorso di ricerca e soluzione di problemi reali e realistici, co-costruendo soluzioni efficaci e apprendimenti utili.

La formazione, opera aperta, richiama la possibilità di un'ulteriorità di senso, una trascendenza formativa che trasforma e converte, grazie alle esperienze autentiche - anche professionali - che sostanziano l'essere persona. I partecipanti alla formazione,

messo a fuoco l'oggetto della loro ricerca (concreto, astratto, una pratica, una questione aperta...), esplorano quelle esperienze dalle quali hanno appreso ciò che 'sanno' di tale oggetto, non necessariamente dal punto di vista cognitivo, ma lasciando risuonare la totalità della loro esperienza umana (Formenti, 2017, p. 55).

È ben chiaro che essere in formazione significa considerare una costellazione di istanze interrelate tra loro, un complesso insieme di processi che non può essere semplificato, ma va considerato tanto nelle sue caratteristiche teoriche quanto nelle sue ricadute operative.

Il professionista apprende dalle sue esperienze, come si è visto, sviluppando la capacità di riflettere su ciò che ha vissuto e lo ha cambiato; apprende dagli altri, in quanto sa imparare in modo cooperativo, inserendosi in una rete di relazioni inclusive nei contesti organizzativi. Ancora, è capace di affrontare gli imprevisti e le repentine dinamiche aziendali, anche per quanto riguarda i processi educativi, riconoscendone l'intrinseca incertezza, che stimola l'assunzione di responsabilità personale e di intenzionalità creativa e intraprendente. Nella sua forma ideale, poi, la formazione conduce la persona a sviluppare meta-apprendimenti, ovvero mature consapevolezza dei processi che guidano l'apprendimento personale, la progettualità professionale ed esistenziale e la possibilità di valutarsi da un punto di vista globale, tra desideri, bisogni e potenzialità, tra passato e futuro, memoria e progetto (Sannipoli, 2024).

L'autoformazione si regge sulla capacità di riflessione del soggetto, di rivisitare il proprio divenire, di cogliere gli sviluppi e gli stati del proprio essere. La coscienza è il luogo dell'autoformazione ed è raggiungibile solo attraverso la 'veglia' concepita come 'attenzione-vigilanza', [...] aperta allo sguardo anticipatore, capace, cioè, di prefigurare il futuro, inscrivendolo in un contesto progettuale (Milani, 2017, p. 40).

Il progetto formativo trascende, per così dire, le singole istanze di cui è composto, perché, per quanto gli obiettivi, le fasi, le variabili psicosociali ed ambientali, i contesti, le metodologie, gli strumenti operativi e le valutazioni siano certamente importanti e da

considerare attentamente, ancor più decisivo è il tentativo, insito in ogni riflessione formativa, di esporre una "teoria della prassi", vale a dire la razionalizzazione e la rilettura critica della quotidiana attività professionale, dei suoi fattori di successo, delle difficoltà che si incontrano più sovente e delle possibilità di superarle" (Castagna, 2002, p. 9). L'esperienza, anche e soprattutto quella educativa, è ben più complessa e dinamica di qualsiasi teoria, per cui la teorizzazione epistemologica e la riflessione operativa non possono avere l'ambizione di controllare in maniera rigida le dinamiche personali e i processi aziendali, ma piuttosto di coglierli nella loro datità fenomenica, di interpretare criticamente la realtà e di orientarla da un punto di vista pedagogico (Savickas et al., 2009). Gli apprendimenti che in varie modalità attingono la loro valenza dalle buone pratiche professionali, lungi dall'essere demonizzati, devono essere ricompresi dal soggetto in formazione e da tutta la progettazione pedagogica. "Se l'esperienza sfugge, nella propria sostanza più profonda, ai nostri tentativi di afferrarla e spiegarla, compito altrettanto impegnativo è rappresentato dalla comprensione delle modalità con le quali apprendiamo da essa" (Reggio, 2010, p. 13). Tutti coloro che sono coinvolti nella formazione hanno il diritto-dovere di interrogarsi riflessivamente sul pensiero e sulle azioni messe in campo in ambito organizzativo, per finalizzare specifici obiettivi e la stessa avventura dell'apprendimento, lungo tutta l'esistenza. Essa comprende la crescita personale, l'inclusione sociale e comunitaria, la sfida reale e cogente dell'umanizzazione della propria professione.

La formazione tra testimonianza, progettazione e umanizzazione

La gestione e lo sviluppo delle risorse umane, il miglioramento e la valorizzazione di conoscenze, abilità e competenze chiama in causa l'idea di persona che ne costituisce la ragion d'essere della stessa riflessione pedagogica.

In che cosa consiste l'umanità della formazione? È ascrivibile alla scoperta, o riscoperta dell'*humanum*, all'essenza più autenticamente antropologica della civiltà?

Per quanto sia legittimo per una qualsivoglia azienda e impresa porsi l'obiettivo della crescita e del giusto profitto, ciò non dovrebbe giustificare l'asservimento dei lavoratori e la strumentalizzazione delle competenze per un tornaconto economico.

Se è vero che le persone sono risorse, il cosiddetto capitale umano, allora tale capitale va tutelato in maniera assai più accurata rispetto alle risorse materiali, va promosso e vanno create le condizioni, in ogni contesto, perché possa fiorire e 'moltiplicarsi' non tanto come resa immediata, quanto piuttosto guardando al futuro, che è poi la prospettiva temporale tipicamente umana (Mazzoli, 2023).

Anche la scienza economica, dal suo peculiare punto di vista, sottolinea l'importanza del sistema educativo e formativo per potenziare il capitale umano che, oltre a favorire lo sviluppo della personalità di ciascuno, si riverbera sulla società e sul sistema economico di una nazione.

I fattori che presiedono all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze sono molti e articolati. Secondo la teoria economica, il capitale umano è il prodotto di una decisione

d'investimento, in base alla quale si rinuncia a qualcosa oggi per ottenere qualcos'altro, di maggior valore, domani (Cipollone & Sestito, 2010, p. 64).

La logica della formazione è certamente connotata temporalmente e socialmente, si iscrive nelle carriere di studio e di lavoro delle persone come parte integrante dei loro diritti e doveri di lavoratori e lavoratrici, in contesti che sono, in gran parte, sociali e gruppalì. Apprendere e intraprendere una professione, di là da interpretazioni semplicistiche, significa, incominciare un percorso di vita, coinvolgente, sfidante, mai del tutto concluso; la formazione, di conseguenza, sia essa preparatoria o *in itinere*, guarda sempre, nella propria progettualità pedagogica, ad un orizzonte futuro, immaginativo e non solo strumentale, creativo e non solo passivo, metaforico e non solamente funzionale al qui ed ora.

Nella prospettiva euristica di questa elaborazione, formazione designa una concezione antropologica che considera fondamentale l'intenzionalità e la responsabilità dell'agire umano, ricerca in modo incessante significati e contenuti autentici, avvalora la persona umana, protagonista nell'impegno della costruzione della comunità che apprende (Vischi, 2019, p. 136).

In ogni ambito lavorativo, la formazione diviene sociale, condivisa e condivisibile dai membri dello stesso contesto, tanto più nel caso di professioni ad alta complessità (Boffo, 2024), ove la quantità di conoscenze attuali è tale che nessun singolo individuo può ambire a possedere tutte le capacità per svolgere al meglio il proprio lavoro in completa solitudine e isolamento rispetto alla propria comunità di pratiche, cioè quel particolare "luogo nel quale si strutturano le dinamiche dialogiche e interattive, che sono alla base dei processi di produzione, selezione e diffusione della conoscenza" (Birbes, 2012, p. 126). A ben vedere, è tutta la società contemporanea, la cosiddetta società della *conoscenza*, che pare investita di un compito in senso lato formativo, per sostenere e incoraggiare tutti e ciascuno nelle sfide di una conoscenza molteplice, aggiornata e spendibile nel mondo del lavoro, in un apprendimento più efficace ed inclusivo, sostenibile ed eticamente orientato (Iori, 2023).

Diventare lavoratori consapevolmente *formati* è uno dei compiti tipici dell'età adulta, a maggior ragione nell'attuale temperie sociale ed economica, tra complessità e possibilità: solo attraversando i contesti esperienziali dell'adulto e le varie età della vita l'educazione della persona può dirsi davvero autentica e valevole.

La formazione, quando non è schiacciata solamente su obiettivi produttivistici, è attività assolutamente caratterizzante il lavoro umano, stimola la comprensione delle realtà fattuali, delle dinamiche interpersonali e dei processi culturali che soggiacciono a ogni professione. Uomini e donne in formazione prendono coscienza delle proprie condizioni lavorative, imparano a compiere scelte libere e creative, possono apprezzare il valore della collaborazione per il successo, la messa in pratica delle conoscenze e abilità apprese, nonché si abituanò a riflettere sul proprio operato in maniera educativa per un miglioramento continuo delle proprie competenze. È il cosiddetto *lifelong e lifewide learning* tanto nella vita privata quanto in quella pubblica e lavorativa, ove assume un significato strategico.

La formazione è diventata un elemento strutturale di ogni attività produttiva. Sono auspicabili politiche relative alla formazione generale e professionale di giovani e adulti e programmi di formazione iniziale e continua dei formatori. Sottolineare la necessità di politiche di formazione non è in contraddizione con l'idea che tutti possano essere lavoratori, formatori e cittadini (Gelpi, 2000, p. 122).

Sottolineare il valore della formazione non deve essere considerato solo come una necessità aziendale e sociale, ma anzitutto personale, un percorso all'insegna della costruzione identitaria, dello sviluppo delle capacità e della promozione dei talenti di tutti e di ciascuno. D'altro canto, il valore che ciascuna realtà lavorativa attribuisce al suo capitale umano è indice del grado di sostegno che esprime nei confronti delle competenze e delle capacità, delle conoscenze e delle sue risorse *immateriali*.

La qualificazione del personale e la formazione di abilità professionalizzanti sono a tutti gli effetti un valore aggiunto per l'azienda e un segno dell'accompagnamento, della cura e della promozione dei lavoratori e delle lavoratrici.

La qualità del lavoro è correlata alla motivazione personale e al clima relazionale, elementi chiave della crescita personale e della vivacità aziendale, ben più delle risorse materiali e delle funzioni strumentali che appartengono ai contesti professionali, a tal punto che la formazione, oggi, non può ridursi a mero addestramento, ma deve promuovere libertà, fiducia e autostima, non come principi teorici, ma come condizioni in atto per realizzare un vero e duraturo vantaggio competitivo.

Organizzazioni di tutti i tipi sembrano farsi sempre più sensibili al *software* dell'azione organizzativa (persone, cultura, conoscenze, competenze, processi, regole, mappe cognitive, sistema di relazioni) piuttosto che all'*hardware* (disegno razionale, spazi, macchinari, impianti, capitali, strutture, tecnologie) (Rossi, 2008, p. 85).

Diversamente dalla conoscenza totalmente teorica e speculativa, la maggior parte delle conoscenze e delle competenze riguardanti i contesti lavorativi concerne la collaborazione tra persone, la condivisione dei saperi e delle pratiche, la costruzione di un clima relazionale foriero di emozioni motivanti e costruttive.

Diventare esperti professionisti implica, dal punto di vista formativo, un processo di *empowerment* personale che però non deve essere considerato una dinamica solipsistica, avulsa dalle coordinate spazio-temporali e sociali, anzi va riconosciuto come solo attraverso un apprendimento realmente cooperativo e solidale le organizzazioni possano crescere, prosperare e affrontare le sfide della contemporaneità (Sandrini, 2022). Ben lontani dalla concezione frontale e passiva dell'insegnamento, come certa tradizione pedagogica ha purtroppo privilegiato, soprattutto nei contesti scolastici, gli apprendimenti sul luogo di lavoro sono rappresentabili come buone pratiche condivise, frutto dell'attività e del protagonismo dei lavoratori, dove la persona più esperta guida e consiglia i più giovani, senza risultare autoritaria nell'insegnamento.

Lavorare è di per sé un'azione situata, che chiama in causa un sapere pratico e un pensiero pratico, anche in quei casi in cui si richiedono profonde conoscenze e altissime competenze e abilità: la ricchezza - e la problematicità - delle pratiche supera qualsiasi

teorizzazione. Si potrebbe dire che pensare è fare, non di meno, che fare è pensare, nella misura in cui si parla di contesti interattivi, relazionali, dinamici e progettuali.

Questo significa che la conoscenza professionale e organizzativa non esiste indipendentemente dalle sue pratiche lavorative e che le interazioni quotidiane tra i membri di un'organizzazione sono la caratteristica costitutiva del contesto organizzativo e l'energia primaria attraverso cui le organizzazioni esistono e si sviluppano (Fabbri, 2010, p. 22).

Interpretare e narrare le esperienze di apprendimento

La formazione si configura come un processo che comprende diverse anime educative: sensibilizzazione, accompagnamento, condivisione, tutoraggio; è al centro della vasta semantica che le appartiene nel dibattito contemporaneo ed è auspicabile che divenga via via più rilevante nella quotidianità di un'organizzazione e delle persone che vi lavorano.

Questa centralità della formazione è evidente non solo, o meglio non più solamente a livello aziendale, ma altresì in ambienti in passato scarsamente o comunque meno toccati dalla necessità di un adattamento rapido ed efficace ai cambiamenti esterni ed interni all'organizzazione (Stella & Quaglino, 1997, p. 148).

Proprio l'urgenza dell'azienda di essere pronta a rispondere alle domande della realtà socio-economica odierna suggerisce una revisione profonda della formazione, un cambio di paradigma e allo stesso tempo un recupero delle dimensioni riflessive e metacognitive della propria professione e del *fare impresa*.

Se da un lato, infatti, la formazione deve saper fornire uno sguardo aggiornato sulle conoscenze e sulle strumentalità innovative da acquisire, secondo una prospettiva intraprendente e coraggiosa, dall'altro, le modalità con cui la stessa formazione viene erogata devono rispettare il lavoratore e la sua professionalità pregressa, coinvolgerlo nella costruzione del sapere e nella progettazione di strategie valide. Oltre ad imparare specifiche operatività, è nella comprensione complessiva del proprio agire e nell'interpretazione delle situazioni professionali complesse che si gioca, oggi, la validità di una proposta formativa per lavoratori coinvolti, consapevoli e protagonisti della propria crescita umana e professionale. Di là da ermeneutiche di tipo tradizionale e meramente addestrative, la persona nelle pratiche lavorative mette in gioco ben più del proprio ruolo lavorativo, anzi molte componenti del proprio sé sono da considerare fondamentali nell'educazione degli adulti nei contesti organizzativi: la storia formativa personale, le dinamiche emotive, i processi socio-relazionali, gli atteggiamenti valoriali, le dimensioni culturali, simboliche e spirituali.

La valenza culturale del lavoro lo svela come una rilevante esperienza educativa, poiché consente alla persona di acquisire consapevolezza delle proprie capacità, di porsi in modo positivo nei confronti della realtà, di autoprogettare il proprio cammino esistenziale di vita, di sviluppare le proprie potenzialità incarnandole storicamente ed esprimendo in tale dinamica la propria personalità (Nicoli, 2009, p. 223).

È la riflessione sulle esperienze vissute la chiave di volta del professionista in formazione, la capacità di sostare meditando sull'interpretazione delle pratiche, per la comprensione di sé e degli altri, dei processi e delle azioni lavorative; di fronte ad una pervasiva accelerazione del mondo produttivo, è necessario recuperare l'istanza riflessiva, attraverso modalità narrative, autobiografiche ed ermeneutiche. Ogni formazione sul luogo di lavoro dovrebbe promuovere spazi e tempi per ripensare la propria esistenza, ricalibrarla nella ponderazione tra desideri, abilità, intenzioni, limiti e necessità del mondo organizzativo. Si deve sottolineare la cura di sé come essenziale nella costruzione della propria personalità e professionalità, favorire uno sguardo critico sulle vicende passate per una ri-progettazione autentica, un prendersi cura per l'assunzione di responsabilità e l'immaginazione creatrice e trasformatrice della realtà lavorativa. Essere professionisti riflessivi significa essere formati ad una certa saggezza pratica che in senso lato si potrebbe definire etico-educativa, capace di valutare il proprio operato confrontandosi non solo con gli obiettivi di profitto, ma anche alla luce di un orizzonte valoriale, di una consapevolezza ad operare *in e con l'altro, all'interno di istituzioni giuste*.

La possibilità di una formazione che lasci *narrare* attivamente ai lavoratori le proprie esperienze, i propri vissuti e le proprie considerazioni, facilita l'acquisizione di consapevolezza e l'assunzione di responsabilità, educa ad uno sguardo comprensivo e prospettico sui vissuti professionali, apre alla possibilità del cambiamento e della riprogettazione esistenziale.

Certamente fare formazione è attività complessa, sia perché strutturalmente articolata in numerose fasi e dimensioni progettuali, applicative e valutative, sia per la natura stessa dell'adulto in apprendimento, il quale ha già alle spalle una storia formativa e risponde in maniera diversa alle sollecitazioni educative rispetto a un soggetto in età scolare.

Proprio in merito alle dinamiche apprendimento/insegnamento in età adulta, va segnalato, senza pretese d'eshaustività, la notevole complessità che soggiace a qualsiasi esperienza formativa, sia essa sul luogo di lavoro o meno. Le informazioni, le conoscenze e le competenze che si vogliono tramettere si intersecano senza posa e in maniera ancora più serrata che nell'infanzia e nell'adolescenza con quelle dimensioni emotive, sociali e relazionali che già hanno contribuito a plasmare la personalità adulta.

Nella attuale situazione socio-economica, il lavoro è chiamato ad essere davvero educativo, un supporto per la persona, fonte di promozione, valorizzazione e benessere per il singolo e la comunità, in accordo con i dettati costituzionali. Formazione e pratiche lavorative condividono a pieno titolo una gravidanza sull'identità adulta, sulla sua evoluzione, sui processi cognitivi, sociali e ambientali coinvolti; l'agire professionale dell'adulto può e deve divenire oggetto di studio e di progettazione pedagogica, nella misura in cui saprà interrogarsi non solo sulle conoscenze formali ed esplicite, teoriche e tradizionali, quanto piuttosto sulle dinamiche operative, pratiche, sui saperi professionali agiti e dei quali non sempre si è del tutto consapevoli. "Questo sapere pratico, frutto della sinergia fra competenze tecnico-professionali e competenze strategiche, può essere avvalorato e diffuso nel gruppo di lavoro attraverso processi di riflessione e progettazione" (Bonometti, 2009, p. 6). Lavorare in un'organizzazione stimola il professionista a condividere il proprio bagaglio di informazioni, competenze e abilità, ma

anche a ricevere un vero e proprio apprendistato culturale rispetto ai valori aziendali e alle relazioni gruppali di un dato contesto. Le culture del lavoro, al plurale, dicono della ricchezza e fertilità degli ambiti organizzativi, sono una fonte inesauribile di risorse immateriali per la crescita e lo sviluppo anzitutto morali della persona adulta e del professionista competente, che può usufruire di questo patrimonio generativo per trasformarsi, migliorarsi e auto-educarsi.

Conclusioni. Una formazione virtuosa e competente

L'umanizzazione della formazione pone la persona come un soggetto scientificamente preparato e moralmente orientato, virtuoso, educato: di là da stereotipi e misconoscimenti, preclusioni aprioristiche o semplicistici entusiasmi, umanizzare significa rappresentare l'identità del professionista tra competenza e saggezza, ove sia l'una che l'altra debbono intersecarsi pedagogicamente nel tempo della vita lavorativa, nei contesti più disparati e nell'interiorità delle persone, nel fondamento antropologico più profondo. Impegno e progetto per la formazione. Scenari pedagogici, un'ermeneutica pedagogica e un appello etico-ontologico al quale educarsi a rispondere, tra cognizione e istanze etico-educative.

È necessario che la Formazione comprenda la molteplicità delle possibili esperienze, nei diversificati contesti di vita, nei variegati codici linguistici, il tutto guidato dalla centralità dell'agency della persona. Allora diventano significativi tutti quei contesti quotidiani in cui la persona è sollecitata a pensare, ad immaginare, a narrare e riflettere sulla propria esperienza (Bonometti, 2022, p. 118).

Bibliografia

- Birbes, C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Vita e Pensiero.
- Boffo, V. (2024). Dare la parola alle professioni pedagogiche. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 14–18). Pensa MultiMedia.
- Bonometti, S. (2009). *Pratiche di formazione. Esperienze di apprendimento nei contesti operativi*. Edizioni Simple.
- Bonometti, S. (2022). Formazione, In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, & D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati* (pp. 109–118). Vita e Pensiero.
- Castagna, M. (2002). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. FrancoAngeli.
- Cipollone, P. & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano. Come far fruttare i talenti*. Il Mulino.
- Fabbri, L. (2010). Ricerca pedagogica e pratiche lavorative. In L. Fabbri & B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 15–34). Guerini.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Raffaello Cortina.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Guerini.
- Gennari, M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Bompiani.

- Iori, V. (2023). Innovare la formazione e rafforzare l'orientamento per garantire il diritto al futuro. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 7–10). Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Vita e Pensiero.
- Mazzoli, S. (2023). Orientare al futuro tra formazione e nuove employability skills. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 351–354). Pensa MultiMedia.
- Milani, L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. La Scuola.
- Nicoli, D. (2009). *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*. Vita e Pensiero.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Guerini.
- Sandrini, S. (2022). Imprese solidali. Engagement pedagogico, tra sostenibilità ambientale e sociale. In C. Righettini (Ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità. Percorsi* (pp. 25–44). Pensa MultiMedia.
- Sannipoli, M. (2024). «Svegliarsi la notte con il pensiero fisso»: professionalità educative tra orizzonti prassici e rischi tecnicistici. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 110–117). Pensa MultiMedia.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., et al. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Stella, S. & Quaglino, G. P. (1997). *Prospettive di psicologia. Un'introduzione alle metodologie d'analisi e d'intervento nei gruppi e nelle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Pensa MultiMedia