

Elsa M. Bruni / Claudio Crivellari

La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza



Copyright © MMVIII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133 A/B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-1729-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: aprile 2008

I □ □ I □ E

IN □ RODU □ IONE □ pag. □

SE □ IONE I □ pag. 12

CAP. 1. LA NUOVA ARC □ I □ E □ □ URA FOR □ A □ IVA

- 1.1 Le categorie complesse: uomo, società, formazione □ pag. 13
- 1.2 Formazione come investimento materiale e immateriale □ pag. 20
- 1.3 L'approccio scientifico allo studio della formazione □ pag. 24
- 1.4 Verso la definizione della scienza della formazione □ pag. 2 □
- 1.5 L'uomo planetario tra dis-ordine sociale e formazione personale □ pag. 34
- 1.6 Formazione umana, identità e integrazione □ pag. 38
- 1.7 Formazione plurale e comunicazione interculturale □ pag. 42

CAP. 2. FOR □ A □ IONE ED EUROPA DELLA CONOSCEN □ A

- 2.1 La formazione dell'Europa e del cittadino europeo □ pag. 49
- 2.2 Formazione tra conservazione e trasformazione □ pag. 5 □
- 2.3 La risposta formativa alla complessità e alla pluralità culturale □ pag. 63
- 2.4 Identità culturale e processo formativo □ pag. □ 0

CAP. 3. LA RIFOR □ A FOR □ A □ IVA □ RA PASSA □ O E FU □ URO

- 3.1 La formazione universitaria □ pag. □ 5
- 3.2 I saperi classico-umanistici: tradizione e innovazione formativa □ pag. □ 9
- 3.3 La formazione classica nella scuola oggi □ pag. 88
- 3.4 La formazione classica nell'Università della riforma □ pag. 98

□ I □ LIOGRAFIA □ pag. 105

SE □ IONE II □ pag. 110

CAP. 1. LA CRISI DEL □ ODELLO FOR □ A □ IVO I □ ALIANO

- 1.1 Università e tempo storico □ pag. 111
- 1.2 La crisi del modello tradizionale □ pag. 114
- 1.3 Gli effetti della crisi □ pag. 120

CAP. 2. LA RIFOR □ A

- 2.1 Lo spazio europeo dell'istruzione superiore □ pag. 12 □
- 2.2 La Riforma dell'autonomia □ pag. 131

2.3 La prima fase di attuazione	pag. 143
2.4 Gli interventi del 2004	pag. 149
CAP. 3. LE PRIE VERIFICHE	
3.1 Università e studenti	pag. 155
3.2 Alcuni indicatori	pag. 160
3.3 Lauree e professioni	pag. 166
3.4 Il modello “europeo” in prospettiva	pag. 174
BIBLIOGRAFIA	pag. 178
SINOGRAFIA ESSENZIALE DI RIFERIMENTO	pag. 182

□□□I□□L□ 1

LA NUOVA ARCHITETTURA FORMATIVA

1.1 Le categorie complesse □ uomo □ società □ formazione

La percezione della transitorietà e la stessa definizione di postmoderno palesano la difficoltà di interpretare e spiegare la società contemporanea e l'uomo nelle sue diverse dimensioni costitutive (personale, storica, relazionale e sociale) con le categorie a cui si è fatto tradizionalmente ricorso. Come ogni tempo di passaggio, il nostro presente ha in sé tutti i tratti della problematicità, manifesti in modo specifico quando l'attenzione è rivolta a questioni fondamentali per l'esistenza e per l'avvenire dell'uomo, attenzione tesa e chiamata a dare risposte concrete alle esigenze della società e del cittadino planetario.

Il problema essenziale si cela nel carattere ambiguo del presente storico e, ancor più, nella difficoltà di prevedere un futuro che non è dato conoscere e che la rapidità dei cambiamenti negli ultimi anni rende ancor più complesso in relazione al moltiplicarsi dei bisogni e dei contesti di intervento. L'uomo del terzo millennio, come è facile constatare, si situa di fronte ad una zona oscura rispetto alla quale per un verso non può non manifestare un certo disorientamento determinato da una assenza di punti saldi di riferimento, per un altro verso e come conseguenza del suo disorientamento attiva azioni strategiche di ricerca e di appoggio allo scopo di progettare, strutturare e costruire un personale progetto di vita.

Secondo questa prospettiva di analisi, la riflessione pedagogica e il lavoro educativo giustificano il loro compito nella misura in cui dimostrano di essere in grado di aiutare ciascun soggetto ad affrontare le sfide di questo passaggio epocale. Ma tale affermazione non è di per sé sufficiente e rimanda ancora alla necessità di decifrare l'era globale in cui si situano l'operare pedagogico e il progetto di ciascuno, un progetto che è in altri termini un processo di affermazione e di emancipazione di ogni essere umano. In questo lavoro di scavo e di analisi l'indeterminatezza delle categorie (da quella di complessità a quella di

flessibilità, da quella di differenza a quella di formazione, da quella di globalizzazione a quella di criticità e di apertura) induce potenzialmente a ridurre e ad impoverire concettualmente e strutturalmente l'indagine sull'uomo e sul suo contesto sociale.

Questa tentazione alla riduzione va sostituita con la sfida di accogliere e di prendere coscienza di quale significato queste categorie ricoprono nel lavoro di emancipazione, di realizzazione, di liberazione, di formazione del singolo e della collettività in uno spazio globale che, superato l'ordine antico, si prepara ad un nuovo ordine, passando attraverso un dis-ordine, in cui ciascuno si forma, dà forma a se stesso e si trasforma continuamente in una prospettiva di *lifelong education*.

L'educazione è, dunque, posta al centro e diventa la condizione necessaria a ché ogni soggetto si formi, sia capace di darsi forma e di trasformarsi. A questo punto l'attenzione sposta il suo *focus* dalla società al soggetto e al suo bisogno di conoscenza che è bisogno di affermazione individuale, di relazioni umane, di inclusione sociale, di professionalità e occupabilità. Nello stesso tempo la diversa angolatura d'indagine chiarisce i tratti della società globale e afferma parallelamente la centralità e la specificità del lavoro socio-educativo.

Per la realtà presente si pone, come si è sottolineato, il problema della definizione, un problema che si evince dalle espressioni enigmatiche o metaforiche usate per denominarla. La difficoltà è data dalla ravvisabile e condivisa molteplicità di elementi che non trovano e non possono trovare esplicitazione in un concetto solo. "Post-moderno", ad esempio, più che definire i tratti di un'epoca, concentra l'attenzione su una fine di condizioni note relative alla società, al campo scientifico, alle regole e al modello industriale, alle pratiche educative, nonché agli stessi apparati statali. Il dato che emerge con prepotenza è che, al di là della crisi che ogni tempo di passaggio porta con sé, oggi si avverte maggiore difficoltà da parte dell'uomo ad affrontare le sfide della mondializzazione, una difficoltà che non può non generare risvolti traumatici sulla costruzione di un progetto di vita, sulla definizione di una identità personale e sociale solida, sulla gestione delle relazioni in contesti variegati culturalmente, sull'inserimento professionale in una società complessa, sulla formazione di una strategia cognitiva adeguata a fronteggiare la problematicità e a sviluppare le proprie potenzialità.

Jacqueline Morineau ha condotto una ricostruzione storica in cui si sofferma per l'appunto sulla difficoltà dell'uomo odierno a gestire la complessità di questa epoca di passaggio. Per la studiosa francese le difficoltà attengono principalmente all'esperienza del vuoto e, di conseguenza, della sofferenza. La ricostruzione storica svela come ogni passaggio epocale, legato a una fine ma anche a un nuovo inizio, ad una morte da cui si genera la vita, ha rappresentato nelle comunità primitive un vero e proprio momento ritualizzato.

Il singolo nelle vicende che simboleggiavano un passaggio di stato e/o di ruolo veniva iniziato attraverso un rituale e godeva dell'appoggio di tutta la comunità che lo accompagnava senza lasciarlo da solo a vivere il nuovo, un nuovo "critico" in quanto ignoto.

A complicare le cose nella società postindustriale, che è società della conoscenza, è la difficoltà di ridefinire quelle categorie a cui si fa appello per fronteggiare le sfide sociali. Ritorna, allora, anche seguendo questo diverso approccio di matrice psicosociologia la necessità di ripensare le categorie stesse di questo momento storico, insistendo sull'idea stessa di educazione e di formazione, alla luce del fondamentale interrogativo del "se" e del "come" l'educazione può aiutare oggi l'uomo. Anche da questa ottica si torna a ribadire che la formazione equivale non solo a riconsiderare l'architettura del sistema formativo, ma ancor prima a riflettere sulla scienza della formazione, poi sui processi formativi e sulle istituzioni formative.

Se si guarda al sistema nazionale, risulta in tutta chiarezza che allo sviluppo della società, divenuta di massa, variegata sotto tutti i profili, non segue un impianto del sistema dell'istruzione in linea e coerente alle richieste. Il sistema dell'istruzione, secondario e universitario, appare sorpassato rispetto al villaggio globale e alla società degli uomini di questo nostro tempo.

Diversi sono stati i tentativi e diverse le soluzioni per risolvere il problema. Dal punto di vista istituzionale si pensi alle proposte riformistiche per riqualificare la scuola e l'università. Tutte proposte che, sebbene diverse e talvolta divergenti, appaiono animate sullo sfondo, come sottolinea Franco Cambi, da una forte e più caratterizzata idea di formazione. «Tale idea», scrive Cambi, «ha tre nodi (cittadinanza, cultura critica, polivalenza/flessibilità) che vengono a caratterizzarla. Cittadinanza cognitiva, per essere effettivamente tale in una società com-

plexa. Cultura critica che unisce, deve unire, competenze e capacità, conoscenze e *formae mentis*, e quindi dar corpo a una cultura che coltivi la meta-riflessione, gli approcci cognitivi complessi, la transdisciplinarietà, per quanto può, nel corso di un itinerario scolastico che viene a coprire – in ogni modo – tutto l’arco della vita evolutiva. Polivalenza/flessibilità che entrano attraverso la gestione dei crediti, il progetto di offerta formativa della scuola, la transitabilità in orizzontale all’interno del sistema scolastico e oltre di esso»¹.

È chiamata direttamente in causa l’idea stessa di formazione e, di conseguenza, risulta coinvolta in prima linea la pedagogia come scienza della formazione. «La resistenza è necessaria ed è pedagogica (e antropologico-filosofica, anche) consegnata, in particolare, a quel sapere della formazione che, però, sia capace di pensare tali processi non solo nel loro *habitat* bensì anche, e soprattutto, nel loro *telos*: *telos* che collocandosi tra soggetto/cultura si evidenzia connesso all’emancipazione, intesa come liberazione – universalizzazione - autonomia dell’io/sé e come sua acquisizione di una forma, pur aperta e flessibile che sia e che debba sempre più essere»². L’invocata formazione si va chiarendo attraverso il necessario relazionarsi con il contesto. Si è anticipato il problema della definizione che si ravvisa nella ambiguità lessicale di talune definizioni della realtà sociale. Si è introdotto il concetto di “post-moderno”, ma la nostra società è generalmente invocata come “società della conoscenza”, una metafora che condensa in un sol pensiero quella molteplicità di significati racchiusi nella dimensione sociale. Il ricorso alla metafora appare così un espediente ma, come tutti gli espedienti linguistici, genera incertezze nella decodifica perché non determina univocità di attribuzione di significato alla realtà descritta metaforicamente. Le letture diventano tante quanti coloro che le pronunziano.

A riflettere bene, infatti, *società della conoscenza*, con le regole del linguaggio metaforico, può applicarsi a qualsiasi contesto, a realtà sociali semplici così come a società dette complesse: diventa in altri

¹ F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006, pp. 95-96.

² *Ibidem*, p. 97.

termini una definizione estendibile a qualsiasi società umana, dal momento che non vi è società senza che i suoi attori non abbiano prodotto e riprodotto saperi necessari per soddisfare i propri bisogni materiali e immateriali. Tutte le società, dalle più semplici alle più complesse, nelle loro intrinseche differenze possono a ragione dirsi della conoscenza. La loro distinzione viene allora dalle trasformazioni industriali e, prima ancora, illuministiche che alcune di esse hanno vissuto e che hanno imposto un ordine nuovo alle regole sociali.

Gli uomini che hanno fondato il loro stare insieme sui saperi, in seguito alle rivoluzioni industriali hanno assistito ad una profonda evoluzione delle loro società. La base dei saperi è diventata più articolata perché più complesse son divenute le dinamiche con cui gli uomini hanno stabilito le relazioni e hanno soddisfatto le proprie esigenze materiali e immateriali. Tutti gli uomini necessitano di saperi più complessi per realizzare tali relazioni e per produrre quella conoscenza indispensabile per una realtà, come quella postindustriale, che attribuisce ad essa benessere e crescita sociale.

In questo panorama, la conoscenza si arricchisce di elementi e significati nuovi rispetto al suo essere riconosciuta unicamente come fonte dell'esistenza delle società umane. Da essa ora viene fatto dipendere il benessere di chi la produce e di chi la riceve in eredità. Si tratta di una conoscenza nuova e diversa: a fare la differenza è il livello di intelligenza presente in essa. Qui si annida il suo valore rivoluzionario nella società contemporanea: la conoscenza come risorsa di supporto alla crescita economica di un paese viene superata da una visione della conoscenza quale motore produttivo interno all'economia medesima.

Si inizia a parlare di economia della conoscenza per dire che i fattori economici si specificano insieme e all'interno di altri elementi non economici della società. La conoscenza si produce e si trasforma all'interno delle strutture che reggono la società. Ciò richiede una continua creatività e una partecipazione generalizzata delle stesse strutture sociali chiamate ad incentivare azioni innovative. Ciò inoltre esige la formazione di persone capaci di farsi attori della innovazione; necessita in una sola battuta di una società aperta sotto il segno della competitività e dell'incremento delle competenze.

Ecco, dunque, che parlare della nostra società come società della conoscenza significa attribuire alla conoscenza il connotato tecnologico, che fa dell'innovazione la sua forza e che introduce l'importanza fondamentale della formazione. La mobilità e la flessibilità che interessano ciascun soggetto sociale fanno sì che, per stare al passo con l'innovazione continua, la formazione combini insieme abilità e competenze diverse e flessibili. Questa stessa formazione diventa oggi processo permanente che dura per tutta la vita, perché in ogni momento l'uomo sappia ripensarsi in considerazione delle opportunità e delle esigenze sociali. È la stessa società dell'informazione e della conoscenza ad appellarsi alla formazione e a farne il proprio requisito vincente. E questo è possibile, se la società è organizzata secondo regole democratiche che garantiscono l'accesso di tutti alla conoscenza e allo sviluppo.

Puntare sulla formazione non è, dunque, solo una scelta ma diventa una necessità indispensabile, un'operazione che richiede investimenti nelle nuove tecnologie, in particolare nelle *Information and Communication Technologies* (ICT), e che muta lo stile della produzione, dell'uso della conoscenza e dei modi di relazionarsi degli stessi agenti sociali.

La conoscenza si erge, in questa rinnovata prospettiva, a motore di una struttura sociale che, estendendosi oltre i confini delle nazioni, tocca e congiunge tutto il pianeta. La *Knowledge Society* è, d'altro canto, la fonte generatrice delle nuove e molteplici possibilità conoscitive del soggetto, è una società che punta sulla conoscenza determinando una radicale trasformazione del modo di organizzare e gestire socialmente i saperi.

La profonda trasformazione non fa leva tanto sul moltiplicarsi quantitativo delle informazioni grazie alla facilitazione degli scambi su scala planetaria, quanto sulla rivoluzione a livello di produzione, di organizzazione e di gestione sociale delle conoscenze. Dal sapere lineare e settoriale si passa ad un sapere complesso che richiede un cittadino il quale, in collaborazione e in relazione attiva, espande continuamente e consapevolmente le sue conoscenze e le sue competenze, incidendo in prospettiva migliorativa sul contesto sociale complessivo in cui quelle conoscenze vengono acquisite, sono rielaborate a livello personale e collettivo e a cui quelle competenze vengono restituite tra-

sformate e per trasformare in meglio le condizioni dei singoli e dell'assetto sociale globale.

La grande sfida da accogliere è, allora, quella di ripensare le categorie di questa epoca, partendo da quella di formazione per le ragioni cui si è fatto cenno e che iniziano a render chiaro perché tanto si fa appello e perché tanto si investe sulla formazione. Alle luci si affiancano, tuttavia, le ombre: l'accresciuta consapevolezza della relazione tra la crescita dei sistemi di formazione e lo sviluppo economico-produttivo di un Paese non dissipa le ombre che hanno fatto parlare nel corso degli anni Novanta e fanno parlare ancora, in parte per cause diverse, di "crisi della formazione", in particolare di crisi dei modelli e dei sistemi di formazione. È principale elemento di crisi, la delusione per le mancate aspettative che venivano attribuite al ruolo della formazione nell'era postindustriale e che hanno tardato e tardano ancora a realizzarsi in pieno; è altrettanto elemento di crisi quel ridimensionamento di investimenti riservati all'educazione e alla formazione. Ma la crisi è soprattutto di carattere culturale: è una crisi che richiama il precario rapporto tra i processi di formazione e i cambiamenti rapidi nella società.

La rapidità incontrollabile dei mutamenti sociali fa sì che risultino continuamente obsoleti taluni dati acquisiti a livello metodologico e contenutistico. La scuola, le università e la cultura che da esse e in esse circola non appaiono più adeguate ad una società in trasformazione. Riconsiderare la formazione non è da questo punto di vista una possibilità, ma diventa una necessità che a sua volta richiede una rifondazione disciplinare della scienza che di essa si occupa, di quella pedagogia reduce anch'essa dalla crisi dei suoi fondamenti ideologici.

1.2 Formazione come investimento materiale e immateriale

Se analizziamo il tema con l'ottica delle ragioni economiche, risulta ancora più evidente l'importanza che la formazione riveste come fattore strategico di competitività e come elemento decisivo dello sviluppo economico, del benessere e della crescita di un Paese.

Il binomio *più formazione/più produttività* si è affermato a seguito di grandi trasformazioni sociali, politiche ed economiche: tra queste, ad esempio, vanno menzionate la rivoluzione tecnologica, la liberalizzazione dei mercati asiatici e dell'ex Unione Sovietica, la democratizzazione di molti Paesi del Terzo Mondo. Come conseguenza, il riconoscimento sempre più consapevole della relazione tra investimenti nelle risorse umane e crescita economica ha influito sui modelli di formazione e sui sistemi di formazione.

Nel Rapporto sullo sviluppo mondiale *World Development Report* del 1995 si ribadiva a chiare lettere questo principio con l'affermazione che «Accrescere le abilità e le capacità dei lavoratori è la chiave dello sviluppo economico in un'economia globale sempre più integrata e globale»³. Per tale ragione, molti Paesi hanno concentrato sull'educazione la scelta strategica per il proprio sviluppo: si pensi alla Corea o a Hong Kong, la cui attenzione all'educazione e i cui investimenti di lungo periodo in campo educativo hanno fatto registrare una crescita delle iscrizioni scolastiche con evidenti conseguenze nella produttività.

La comparazione tra scolarizzazione e produttività è sottolineata anche nei Rapporti sullo sviluppo della Banca Mondiale, in cui si riporta come un anno in più di scolarizzazione abbia fatto crescere in Corea la produzione industriale quasi del 2%. La spiegazione verte sull'esame di alcuni parametri, sintetizzati nella constatazione che un soggetto istruito è in grado di recepire informazioni più rapidamente e di elaborarle, di innovarle e di applicarle con maggiore efficacia.

Da questo punto di vista, l'educazione, intesa come motore e mezzo per acquisire conoscenze e abilità, costituisce un vantaggio compe-

³ World Bank, *Priorities and Strategie for Education – A World Bank Review*, Oxford University Press, New York 1995, p. 36.

titivo. Vi sono delle condizioni, tuttavia, perché ciò possa realizzarsi: innanzitutto è necessario insistere sulla responsabilità sociale riguardo al processo formativo, ossia sul coinvolgimento di famiglie e di aziende integrate all'interno di un più ampio sistema formativo nel pensare i processi di educazione. In secondo luogo, è importante che l'intero sistema di formazione si ristruttururi in termini di flessibilità: flessibilità nel relazionarsi con il territorio, polivalenza nella gestione dei crediti e nella transitabilità all'interno del complesso formativo.

Come la stessa Commissione delle Comunità europee ha evidenziato, la concorrenza internazionale determinata dal nuovo assetto sociale pone l'esigenza di accrescere la competitività. Si torna a parlare di formazione non solo nei termini di investimento materiale ma anche e soprattutto nei termini di investimento immateriale. I fattori di debolezza interni alla situazione economica e all'intera realtà mondiale si trasformano in altrettanti potenziali punti di forza.

Un problema principale è dato dal fatto che i giovani non portano a termine il periodo di formazione necessario per inserirsi nella realtà economica. Non si realizza, così, la prospettiva dell'apprendimento permanente, viene meno in altri termini il riconoscimento della centralità del *lifelong learning* che risponde al bisogno di conoscenza di ogni soggetto e che, come è stato dimostrato, rappresenta la *mission* della *knowledge Society*. Ritorna lo spettro della separazione e della gerarchizzazione tra educazione informale, non formale e formale con evidenti ricadute sul generale processo di formazione umana. Molti sono i giovani che non posseggono la qualifica richiesta dal mercato del lavoro: sono questi i giovani a restare esclusi dal sistema, i cosiddetti disoccupati. Le riforme nei Paesi europei dei sistemi di istruzione e formazione, alla luce di quanto denunciato, insistono sulla necessità di maggiori investimenti in formazione, coinvolgendo il mondo del lavoro attraverso tirocini e puntando sulla realizzazione della formazione continua.

I tre aspetti sintetizzati sono proposte concrete alla sfida che il villaggio globale pone. Nella società della conoscenza le innovazioni e lo sviluppo di nuove tecnologie rappresentano l'elemento costitutivo. Tuttavia, le nuove tecnologie, se per un verso rappresentano preziose opportunità per la maturazione personale e sociale, per un altro verso possono causare incertezza e determinare l'esclusione di larghe fasce

sociali. In questa prospettiva, la formazione permanente e continua diventa ancor più la necessità innegabile per l'integrazione sociale e per lo sviluppo personale.

Si evince in questa espressione un valore aggiunto rispetto al semplice riconoscimento di una finalità occupazionale data alla formazione. Se si pensa al Libro bianco Delors, cinque sono gli obiettivi generali per costruire la "società della conoscenza": 1) «incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze»; 2) «riavvicinare scuola e impresa»; 3) «lottare contro l'esclusione»; 4) «promuovere la conoscenza di due lingue straniere comunitarie»; 5) «trattare sullo stesso piano l'investimento materiale e l'investimento immateriale»⁴.

Il ripensamento dei sistemi di istruzione e di formazione, con particolare riferimento agli obiettivi e alle strategie di realizzazione, muove dalla convinzione che «il possesso di una base culturale generale e polivalente è uno strumento fondamentale per adattarsi all'evoluzione dell'economia e del lavoro. L'istruzione aiuta infatti l'individuo a sviluppare le sue potenzialità e ad interpretare le informazioni innumerevoli e discordanti sulla realtà in mutamento. Anche la riqualificazione professionale dei lavoratori obsoleti o iperspecializzati dal taylorismo implica, del resto, il possesso delle conoscenze di base sulle quali fondare le nuove competenze»⁵.

⁴ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione. Parte seconda*, DG XXII, 1995. Si veda, in particolare, il testo della Relazione finale della Commissione delle Comunità Europee sull'attuazione della prima fase del programma d'azione comunitario Leonardo da Vinci (1995-1999), Bruxelles, 22 dicembre 2000, pp. 5-6: «Lo sviluppo della "Società della conoscenza" è ora riconosciuto quale strumento per raggiungere l'obiettivo strategico di un'economia competitiva e dinamica basata sui saperi, che combini gli aspetti dell'occupazione, della crescita economica e della coesione sociale. I sistemi di istruzione e formazione sono chiamati ad adattarsi sia alle esigenze della società dei saperi sia all'esigenza di un più alto livello e una migliore qualità dell'occupazione. Le conclusioni di Lisbona fissano una serie di obiettivi e sollecitano interventi in relazione a diverse tematiche legate alla politica europea della formazione, ad esempio in relazione allo sviluppo dell'apprendimento per via elettronica, dei centri locali per l'apprendimento, di nuove abilità di base e della trasparenza delle qualifiche».

⁵ G. Moro, *La formazione nelle società postindustriali. Modelli e criteri di valutazione*, Carocci, Roma 1998, p. 21.

La teoria economica ha contribuito a ripensare la formazione e, in modo particolare, a riconsiderare la sua funzione nella prospettiva dell'investimento. Si comprende bene come, secondo questa nuova impostazione, i termini della questione si rivolgono al bisogno di adeguare la formazione alle esigenze del mondo del lavoro e alla necessità di saper interpretare i cambiamenti del sistema sociale ed economico. Le risposte che si richiedono alla formazione e all'educazione sono di tipo qualitativo e quantitativo, ossia toccano le zone delle conoscenze trasversali che un giovane deve possedere e riguardano le figure professionali che in numero devono conformarsi ai bisogni reali del mercato.

La flessibilità diventa centrale all'interno di un complesso sistema che arricchisce la formazione, perché consente alle imprese di gestirla direttamente, perché permette alle istituzioni di ripensare i processi di insegnamento e di apprendimento mediante la strutturazione di percorsi aperti e perché incentiva la formazione lungo l'intero arco della vita durante il quale ciascuno deve sapersi ripensare continuamente. Continuando a chiarire l'idea di formazione secondo la concezione economica, vanno sottolineate due caratteristiche che rappresentano al tempo stesso anche la divergenza evidente tra due epoche. Il primo aspetto riguarda l'importanza della creatività rispetto alla rigida organizzazione del lavoro di tipo taylorista/fordista o, riportando un'espressione di Touraine, all'organizzazione "tecnica del lavoro". In questo caso la concezione della formazione si fondava sull'acquisizione di conoscenze attraverso forme di apprendistato e soprattutto attraverso forme gestite direttamente e unicamente nelle fabbriche da operai di mestiere⁶. Siamo lontani da una teoria generale della formazione: siamo cioè di fronte alla constatazione di un'assenza dal punto di vista scientifico a cui fa da specchio l'attenzione rivolta alla dimensione metodologica del fare formazione. Il paradigma economico afferma, infatti, le ragioni utilitaristiche di una formazione che

⁶ Per approfondimenti si rimanda, fra i tanti, all'analisi di A. Manoukian, *Formazione e organizzazione: un'interpretazione storica*, in "Archivio di psicologia neurologia e psichiatria", I-II, 1976, pp. 48 segg. e di P.L. Queirolo, *Formazione aziendale e innovazioni organizzative nella grande industria*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, dissertazione per il Dottorato di Ricerca.

deriva dal mondo del lavoro. In questa concezione è il soggetto che acquisisce conoscenze e competenze nell'attività lavorativa a divenire oggetto di riflessione al fine di rideterminare metodologie e tecnologie sul piano dell'organizzazione del lavoro stesso.

Sebbene non si possa escludere una qualche attenzione agli aspetti psicologici e sociologici, l'assolutezza di riportare il filo dell'analisi agli aspetti tecnologici e professionali mette in luce la riduzione di questo approccio ed esorta a rileggere la formazione secondo una visione più complessa in cui il «prendere forma» richiama l'idea di processo che interessa ogni uomo e ogni donna per tutta la propria esistenza nel realizzare il proprio progetto di vita.

1.3 L'approccio scientifico allo studio della formazione

Ogni epoca storica si è interessata alla formazione umana in linea con quanto le classi dominanti ritenessero necessario al mantenimento dell'ordine sociale e politico: ne conseguiva l'esclusione di tutto ciò che si opponeva a questo ordine. Al tempo stesso dall'analisi delle diverse realtà passate viene fuori una casistica di modelli di formazione e, parallelamente, risulta chiaro il quadro dei tipi umani espressione di determinati contesti, classi, ceti e strati sociali.

La formazione oggi in virtù dei tratti che va assumendo esige un'analisi scientificamente fondata, inserendosi all'interno di una revisione scientifica che tiene conto dell'evoluzione ontogenetica e filogenetica in cui il prendere forma è analizzato come complesso processo di antropizzazione. Formazione in questa prospettiva riguarda il campo delle azioni che sono necessarie per fare formazione, ma anche e soprattutto la dimensione specificatamente personale di ogni soggetto. In questo senso, il ripensamento della formazione interessa l'intero sistema dei cambiamenti che si verificano in una persona e che determinano il suo modo di essere nel corso della sua vita.

Un discorso di questo genere sulla formazione ha il merito di illuminare i molteplici aspetti che vanno considerati per evitare il rischio del riduzionismo concettuale che allontana dalla formulazione di una teoria scientifica della formazione stessa. I due aspetti del problema appena accennati, l'offerta formativa e lo sviluppo personale del sog-

getto, per troppo tempo sono stati considerati come isole separate: a dimostrazione basta ricordare l'universo di quelle pratiche meccaniche e mnemoniche poste alla base di un infruttuoso insegnamento e di un'istruzione che non richiedeva alcuno sforzo intellettuale ma che necessitava solo di una applicazione acritica, senza ragionamento, senza la conseguente metabolizzazione di quanto studiato.

Si tratta del tradizionale metodo dello studio a memoria: le nozioni fissate nella memoria venivano perse nel momento di attuare collegamenti e trasferimenti di concetti ad un campo diverso da quello in cui tali conoscenze erano state acquisite. Il nodo problematico di questi metodi formativi sta nel fatto che il centro dell'attenzione è sul soggetto che «fa» formazione, che «eroga» formazione, trascurando la realtà del soggetto che «riceve» formazione.

Ciò significa non prendere in considerazione quelle trasformazioni interne e quei cambiamenti che si alternano durante il processo di formazione in ogni soggetto umano. Sono questi i cambiamenti che fanno essere un soggetto in un modo o in un altro, che lo portano in una direzione o in un'altra. In altri termini, sono questi i bisogni formativi di cui ogni soggetto è portatore e che possono essere espressi o restare latenti, ma sui quali è fondamentale interrogarsi ed elaborare risposte adeguate per soddisfarli.

Spesso i due aspetti dell'offerta formativa (azione e sistema di formazione) e del soggetto in formazione sono separati e spesso la prospettiva seguita ha riservato maggiori attenzioni al ruolo e alla funzione del formatore. L'approccio scientifico allo studio della formazione ha in questo senso il merito di aver ribilanciato i pesi e messo al centro il processo formativo del soggetto, nella consapevolezza che proprio leggendo la persona e i suoi «movimenti» espressi e/o latenti le agenzie formative possono operare scelte e fissare azioni che non costruiscono solo apparati di formazione multifunzionali rispetto alla società ma che sono in grado di tradurre in realtà le potenzialità insite nel processo formativo di ogni soggetto.

Rifacendoci alla teoria economica della formazione, la fine del fordismo e della concezione taylorista ha determinato il superamento di talune separazioni su cui si reggeva l'architettura formativa. Si è tentato di integrare tutti i tempi della formazione anche quelli situati all'interno dell'organizzazione e dei processi produttivi. I medesimi

modelli dell'educazione formale hanno ricongiunto teoria ed esperienza e hanno eletto la ricerca a motore di acquisizione delle conoscenze e delle competenze per trasformare e migliorare la realtà pratica coinvolta nei processi di ricerca e di formazione. La formazione è diventata lo strumento portante di un sistema complesso che rifiuta scissioni e che riunisce tempo della ricerca e quello dell'esperienza, valorizzando i saperi che ciascuno ha già acquisito con il lavoro.

In base a questa impostazione metodologica e sullo sfondo della società della conoscenza, la rivoluzione che interessa la categoria della formazione e la definizione di una sua teoria scientificamente fondata verte su alcuni principi fondamentali. In primo luogo, si afferma una concezione educativa in cui si annullano le vecchie differenziazioni tra educazione formale e le altre forme educative, non formale e informale, che trovavano ragione nella società agricola e in quelle industriali attraverso rigide gerarchizzazioni sia delle classi sociali che dei sistemi di formazione. In secondo luogo e come premessa logica, non trova più alcuna giustificazione la distinzione schematizzata delle tre fasi di vita in base alla quale in passato si è guardato alla formazione dell'uomo: non è più pensabile in una società fondata sulla conoscenza e sulla circolazione crescente dei saperi su scala planetaria l'immagine di un uomo che nella giovinezza si forma nella scuola e nelle università, in età adulta svolge una qualche professione e nella terza età va in pensione.

L'attuale società dell'*Information*, della *Communication* e della *technology* esige cittadini che abbiano consapevolezza del loro apprendere permanente lungo tutto l'arco della vita. Il *lifelong learning* è oggi il presupposto per assicurare a tutte le specie della Terra e a tutte le culture diffuse, al di là dei tradizionali confini riconosciuti dalla storia, conservazione e progresso. Ovviamente la realizzazione, che appare necessaria, di questa logica reclama l'impegno della comunità scientifica e dei diversi attori istituzionali occorre, per un verso, consentire a tutti di rispondere al bisogno di un apprendimento permanente senza discriminazioni a livelli diversi sociali e culturali; per un altro verso, è necessario invertire i termini della questione per far sì che siano i sistemi formativi ad adattarsi ai bisogni umani di apprendimento e di formazione, arricchendo l'offerta formativa con ser-

vizi e attività innovative di sostegno e di valorizzazione così da assicurare il pieno successo formativo di ciascun cittadino.

Nell'ottica dell'apprendimento permanente, come forma di conoscenza in linea con la natura della società planetaria che su di essa fa leva, si sostiene la caduta, almeno in teoria, delle barriere che hanno dato pieno riconoscimento in passato esclusivamente a culture e saperi egemoni ad impronta razionalistica, tralasciando di considerare le "altre" culture e i saperi ad impronta emozionale. In questo senso, si introduce direttamente un'altra questione posta a fondamento della attuale società globale e della ripensata impostazione pedagogica.

Nell'individuare il rischio di uno scontro tra culture e/o di una possibile omologazione ad una cultura egemone è stata formulata una scalletta di criteri ritenuti fondamentali: 1) cultura dell'apprendimento permanente; 2) comunicazione e integrazione tra i sistemi e le istituzioni coinvolte nel processo di formazione umana; 3) innalzamento dell'obbligo scolastico; 4) occupabilità; 5) garanzia dello sviluppo umano su tutto il pianeta. L'istanza di fondo del progetto formativo in prospettiva planetaria è, di conseguenza, l'affermazione del pluralismo come predicato comune per l'uomo, per la società e per la formazione.

1.4 □erso la definizione della scienza della formazione

Sempre più si sente parlare oggi di formazione e sempre più di essa si moltiplicano le definizioni, legate anche alla diversità degli ambiti di applicazione. Di formazione in realtà si parla, si teorizza e si discute da tempo; sulla formazione dell'uomo il mondo classico greco e latino ha riflettuto e ha elaborato quell'idea centrale di *paideia* che esplica il profondo e forte interesse della cultura antica per l'uomo e per l'alto ruolo che all'uomo si attribuisce nel realizzare il bene comune, nel reggere e migliorare le sorti della società in cui vive e in cui deve dar prova concreta della qualità della sua formazione. Formazione, dunque, rimanda a precise capacità di distinzione dell'"uomo" rispetto agli uomini altri. Vi è in questa espressione l'implicita separazione di due modelli: da una parte si afferma un modello per così dire alto, i cui soggetti sono gli *aristoi*, gli *oligoi*, i pochi, ed è questo il paradigma incentrato sull'uomo autenticamente uomo, sull'uomo destinato a

dirigere ed esercitare il potere, sull' *□lite*; dall'altra parte si erge un paradigma educativo, che si concreta nel riferimento ai processi sociali di apprendimento e che quindi prende a oggetto di analisi e riflessione i soggetti bisognosi di apprendere tecniche, codici linguistici, conoscenze pratiche che trovano nello spaccato sociale aderenza. «Uomini d'oro» da una parte e uomini comuni dall'altra sono i destinatari di due messaggi formativi differenti. La dualistica visione, tanto nella riflessione filosofica quanto nelle pragmatiche traduzioni dei principi in contesti sociali e culturali, si è risolta in un doppio modo di interpretare e pensare i concetti di educazione e di formazione. Le pedagogie, ad esempio, sino al pieno Ottocento hanno usato la nozione di educazione ponendo attenzione alla dimensione sociale e collettiva, al potere riconosciuto all'educazione nella crescita etica dell'uomo; di converso queste stesse pedagogie hanno pensato la formazione centrando le riflessioni sulla dimensione interiore, sulla dimensione cioè personale di maturazione spirituale delle *□lite*. È in altro modo l'affermazione di fede nella *□ildung* che, ispirandosi all'idea classica di *paideia*, amplia l'orizzonte della formazione pensandola come processo di crescita che accompagna ciascun individuo durante l'arco di tutta la vita.

Il dibattito pedagogico, che va sempre più stringendosi attorno alla questione della affermazione scientifica della pedagogia e della sua conseguente autonomia dalla filosofia, matura nel pieno Novecento, anche attraverso il superamento del doppio paradigma di educazione e formazione. La critica diventa lo strumento del superamento: critica innanzitutto all'idea di educazione, nonché all'uso del termine nel linguaggio pedagogico. Questo primo approdo, la percezione della crisi vissuta dall'educazione, rappresenta un capitolo complesso nella stagione del "discorso" pedagogico, un capitolo in cui si alternano voci di intellettuali, soprattutto in Germania, in Francia e in Italia, in cui si avverte l'eco di quanto si agitava negli altri Paesi su un tema costante della riflessione scientifica specialistica, ma anche della riflessione interna ad altri e diversi settori, dalla medicina alla sociologia sino alle elaborazioni economico-politiche. Nella seconda metà del secolo XX, tuttavia, qualcosa muta in termini radicali: una nuova visione dell'uomo e del pianeta impone un ripensamento delle categorie di analisi. Propedeutica è stata l'annuncio di una insufficienza dei

paradigmi tradizionali per leggere l'immediato presente, giunto con inedite forme e inserito in un congegno di veloci mutamenti. Il nuovo, in altre parole, richiedeva di essere interpretato ed esigeva uomini che fossero "formati" per farlo con prontezza prevedendo i possibili esiti dei cambiamenti.

Gli anni '60 del secolo scorso sono stati cruciali sotto molteplici punti di vista, sono stati gli anni in cui l'analisi della realtà ha aperto una generale riflessione su tutto quanto riguardava l'uomo e la sua valorizzazione intellettuale, culturale e sociale. La pedagogia, così come si è venuta strutturando nella contemporaneità postmoderna, non è che il risultato evidente della lunga storia tracciata da diverse correnti di pensiero che hanno attivamente dialogato negli ultimi settanta anni attraverso le proprie concezioni dell'uomo, della natura, della società. All'interno del dibattito degli anni '60 e '70 del Novecento si riflette sulla questione dei diritti umani e, più specificamente, di diritto alla vita e alla cultura, di diritto alla scuola e alla libertà creativa. Sono questi gli anni, appunto, della contestazione che auspica una radicale trasformazione sociale per liberare dalla condizione subalterna di sfruttamento e privazione una parte della popolazione mondiale. Sono questi gli anni della *beat generation* che nel dopoguerra coinvolgeva giovani americani accomunati dalla sfiducia nei confronti di una società tutt'altro che partecipativa e democratica. Sono questi gli anni in cui si consuma la guerra fredda e in cui emergono nuovi modelli di cultura o di "contro-cultura" che oppongono al sistema costituito ideali anarchici e pacifisti. Una vera rivoluzione esistenziale trasmette l'immagine e il gusto di quel vuoto spirituale che i giovani protagonisti della società divenuta di massa sperimentava direttamente. Alla denuncia del senso di alienazione e alle agitazioni di fronte all'indifferenza e al conformismo dei poteri costituiti, alla condanna manifesta e manifestata contro la società industriale, al dissenso sul piano sociale e politico si affermano le istanze di un necessario rinnovamento a più livelli. È da questo bisogno dichiarato e fortemente richiesto che la pedagogia acquista la centralità in quanto sapere dell'educazione in un tempo in cui la nozione di educazione si carica di plurali significati ideologici e il concetto di formazione inizia a imperare nei diversi contesti sociali. La formazione veniva ripensata e declinata nel Postmoderno sotto le categorie di pluralismo, complessi-

tà, interrelazioni, cambiamento, velocità⁷. Si apre una stagione di intensa riflessione e per la pedagogia come sapere e come discorso dell'educazione e per l'educazione come strumento e come azione di sviluppo dell'uomo nella acquisizione del pieno dominio di sé in quanto persona e nella partecipazione ai valori riconosciuti dalla collettività. In particolare è proprio questa concezione di educazione ad accelerare la revisione scientifica di quel sapere che su di essa ruota. La pedagogia è sottoposta a un vaglio critico teso a ridefinirne l'impianto teorico, troppo unicamente filosofico, e ad affermarne una tensione scientifica nuova. Si trattava di un passaggio necessario in cui anche la pedagogia condividesse l'approdo ad una nuova via scientifica e ad un'idea rinnovata di scienza non più legata, come nella tradizione, al dogmatismo e alla rigidità delle scienze cosiddette forti. Si faceva strada l'idea di scienza in linea e conforme alla comprensione della complessità dell'oggetto di analisi. Alle istanze della pedagogia e al suo oggetto di studio, complesso e specifico, risultavano inadeguati lo sguardo particolare ed empirico, nonché la logica formale e rigorosa della scienza forte e della ragione classica.

Proprio dal declino della società capitalistica, negli anni Sessanta, dipende la crisi dell'uomo moderno o, meglio, postmoderno e di conseguenza la profonda crisi di una idea di razionalità poggiante su una visione oggettiva e statica del mondo e su modalità interpretative delle attività umane attraverso le leggi delle scienze naturali⁸. Crisi, tuttavia, non ha significato fine; crisi ha rappresentato l'avvio di un recupero delle dimensioni assenti nel pensiero razionale classico e ora indispensabili a dar spiegazione delle molteplici forme del sapere e delle operazioni intellettuali umane. La ragione prescrittiva delle scienze forti viene sostituita da un modello che ne recupera la dimensione del dubbio e dell'apertura e l'atteggiamento problematizzante e di dialogo con gli apporti e le acquisizioni degli altri ambiti scientifici.

⁷ Cfr. F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006, p. 56.

⁸ Cfr. A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino 1979. Nello specifico per la pedagogia si veda la riflessione di F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critica e radicale*, Clueb, Bologna 1987.