

La formazione tra «vite di scarto» e «vita buona»

Walter Rinaldi

1. Povertà, giustizia, formazione delle capacità

La povertà postmoderna aumenta la sua presa sulla vita umana, in tutto il mondo e persino nella sua parte occidentale, sulla vita di quelli che vengono esclusi ed espulsi, insieme a quelli che rischiano di esserlo e che sono privi di garanzie, a quelli che avvertono che un qualsiasi cambiamento traumatico, magari nella sfera familiare e affettiva, può farli precipitare, perché nessuna prospettiva appare loro nella sfera pubblica, l'unica che, nel recente passato, ha sorretto alcuni, grazie, se non altro, all'affermazione pubblicamente riconosciuta, nei paesi di democrazia politica, dell'ideale dell'emancipazione.

La società del rischio, la *Risikogesellschaft* di Ulrich Beck (2001), tende inoltre ad ampliarsi sempre più a tutti gli ambiti di vita, che si immiseriscono e si sfilacciano, compresi quello dell'identità individuale, della fiducia in se stessi e negli altri, delle relazioni affettive; e la vita stessa, come ha affermato Zigmunt Bauman, si riduce al rischio, per molti nel mondo, di diventare solo un effetto collaterale di guerre, disastri ambientali, gigantesche manovre finanziarie o presunti adeguamenti economici strutturali di intere regioni e paesi.

La sintesi di questi effetti è l'invisibilità. Una invisibilità che, sommando situazioni diverse e ricorrenti, coinvolge gran parte degli esseri umani. Tra *slum* delle metropoli, campi profughi di tutte le guerre, esodi e migrazioni, campagne dove milioni di donne e uomini vengono estromessi dalla terra e dal lavoro ad opera del turbocapitalismo, proprio nel tempo in cui tutto diventa progetto funzionale dal risultato ben verificabile, perché si tratta di persone fuori dai dati, dalle statistiche, dai target, di non consumatori. Accesso all'acqua, cibo, salute, abitazione, infrastrutture, educazione sono possibili solo se si contrasta tale invisibilità, se la si combatte, da parte di chi la subisce, riscattando quell'*immaginario violato* di cui ha parlato Aminata Traoré (2002), altra dimensione ed effetto della povertà estrema, frutto dell'invisibilità divenuta progetto e nascondimento, visione del mondo e delle relazioni che ignora e rigetta le risorse culturali, personali e comunitarie degli invisibili.

Ogni progetto, infatti, comporta una visione che dà ordine e riorganizza l'esistente, ma comporta anche residui, effetti indesiderati, scarti. E gli scarti, o i rifiuti del progetto compulsivo di questa fase del mondo moderno, scrive Bau-

man (2005a), che non si è in grado di riciclare, vanno nascosti e allontanati dallo sguardo, dall'ordine e dalla legge, soprattutto se si tratta di scarti umani. Allontanati e ricacciati al di là dei confini, gli invisibili sono «le vite di scarto», mentre lungi dall'essere la legge e la politica a stabilire i confini, è la necessità di questi ultimi a modificare leggi e regole. La politica, in questo modo, si trasforma in *biopolitica*, l'ansia di controllare la vita delle persone, sia dentro i confini, facendo in modo che la logica industriale della produzione di beni sia subordinata alla logica del massimo consumo e della relativa interiorizzazione di modelli di comportamento, di stili, di relazionalità; sia fuori, o ai margini, o meglio nella zona di indistinzione, escludendo, ma anche consentendo l'attraversamento degli stessi confini a coloro che possono essere riciclati, oltre che nella produzione, come consumatori di beni materiali e immateriali. E ciò attraverso la biopolitica della «nuda vita», in base alla quale vige una sovranità che sospende tra la vita e la morte e tra umano e inumano, in cui solo la vita biologica, non l'universalismo dei diritti, solo la fuga, non l'appartenenza, solo la semplice sopravvivenza, non il soggetto politico, sono in questione (Agamben, 1995).

La presa della povertà sulla vita delle persone, nella società del rischio, trasforma, fuori e dentro i confini del benessere, una cultura millenaria che ha concepito e vissuto la condizione di povero in molti modi, alle più diverse latitudini del pianeta, ma mai identificandola esclusivamente con la pura mancanza, con l'esclusione dal resto della comunità, con l'esclusione sociale; anzi, spesso, all'opposto, essa è stata vista come potenza (Pascucci, 2006).

È il caso della povertà volontaria all'ombra delle grandi religioni da noi più conosciute, o di Socrate nel *Simposio*. Majid Rahnema (2006), nel ricordare questa comune tradizione interculturale che abbiamo alle spalle, ne fa prima di ogni altra cosa una caratteristica di tutte le «società vernacolari» del pianeta, quelle società centrate sulla comunità locale, prima o nonostante gli stati nazionali, e più indietro ancora, prima e nelle maglie della generalizzazione dell'*homo oeconomicus*, e che l'avvento del «villaggio globale» ha preso d'assalto. Se, solo la povertà estrema, la condizione di ultimi della terra, è nel vangelo di Matteo una condizione privilegiata tale da poter essere considerata come quella di poveri di spirito, perché agli ultimi è data la possibilità di venire liberati dal gravame di impenetrabilità materiale e mentale che non concede ai ricchi e ai saggi di aprire la mente alla rivelazione (Citati, 2007), Rahnema insiste piuttosto sulla pluralità di esperienze e significati della povertà nelle società vernacolari. Cioè sull'integrazione dei poveri in tali società, sulla loro partecipazione a esperienze di lavoro condiviso, sulla povertà come condizione comune, pur in gradi diversi, a tutti i membri della comunità, sulla «povertà conviviale», e, infine, sull'uso linguistico prevalente di povero in quanto aggettivo anziché sul suo uso, invalso oggi, di sostantivo e perciò di stigma. La miseria, la povertà estrema, così come viene percepita in questi contesti, è solo una delle dimensioni della povertà, in genere avvertita come tale quando diviene mancanza relazionale, di legami, di partecipazione, di sostegno. È l'impotenza, nelle società vernacolari, a distinguere la miseria dalle altre forme di povertà, in cui il povero conserva, ai loro occhi, margini di libertà.

Oggi, la miseria insegue ovunque la povertà, la bracca e ne scardina i legami con gli altri e con la comunità politica, la sradica dalla cultura sociale cui poter attingere dignità, la rende sempre più dipendente in tutto e per tutto, volendone piegare la forza morale, in ciò conservando la nozione di *pauperismo* che già all'inizio dell'ottocento identificava povertà e miseria per giustificare le condizioni estreme dei salariati del tempo e ridurle ad un fatto privato simile ad un evento naturale. Ecco perché a Ranhema appare, citando Simmel, che, ridotta in questi termini, la povertà oggi sia una mera costruzione sociale, una definizione che coinvolge persone viste solo come povere, separata dalle persone concrete e dal loro ambiente, con gli attributi dettati da agenti specializzati, non in grado di cogliere una situazione materiale transitoria di una vicenda complessiva.

Se, invece, si riscopre l'universale dipendenza e debolezza degli esseri umani, insieme alla loro ricchezza e potenzialità, la povertà conviviale antecedente o alternativa a quella dell'*homo oeconomicus*, intesa come difesa della dignità di ciascuno, di condivisione, di ospitalità, di essenzialità, di equilibrio con l'ambiente, entra a pieno titolo, in quanto componente dialogica, nel linguaggio della giustizia e dell'universalità dei diritti, interpretato come formazione delle capacità.

L'approccio delle *capabilities*, prese non come semplici capacità già possedute ed etichettate, ma come *capacitazioni*, come sviluppo delle capacità di tutti, elaborata da Amartya Sen e poi da Martha Nussbaum, intende concretizzare l'etica dei diritti, nel senso della realizzazione delle funzioni umane proprie di ciascuno, valutare la giustizia e l'ingiustizia concentrandosi su quegli aspetti del mondo che influiscono sulle prerogative degli individui, sulla loro libertà di essere e di fare, nella ricerca della comprensione in profondità delle privazioni che lo impediscono. All'interno di questo approccio le posizioni teoriche elaborate dalla Nussbaum sono connotate da un'attenzione acuta per la formazione delle capacità, tendendo ad un'idea complessa di libertà fondata sulla ricerca di autentici funzionamenti umani, ma nella consapevolezza della sua difficoltà e dei vincoli dell'ingiustizia che lo impediscono. Dipendenza, fragilità, bisogno di cura sono altrettanti componenti della sua concezione etica.

Come in altri filosofi statunitensi contemporanei, come Rorty, Putnam, McDowell, agisce nel suo pensiero l'idea di filosofia come *Bildung*, che ritiene la personalità morale un compito da costruire faticosamente, non un'essenza già data, l'autonomia individuale come frutto di relazioni dialogiche e arricchimento dell'esperienza emotiva e intellettuale, ma tesa ad una stessa fioritura umana. Non è affatto estraneo a questo modello, inoltre, il metodo narrativo, in cui la riflessione scaturisce dal racconto di storie di vita di donne nella loro privazione e nel loro cammino di formazione e di riscatto, con il ruolo centrale che hanno l'immaginazione e le emozioni, a cui la filosofa attribuisce un'importanza «politica».

Per la Nussbaum (2001), occorre condividere, fra le tante, alcune capacità umane fondamentali, che vanno apprezzate in forma combinata con le condizioni che le influenzano e nelle loro relazioni. Esse devono essere perseguite

per ogni singola persona, secondo un criterio di capacità individuale, in base al principio della persona come fine, mentre ritiene che ci debba essere oggi una soglia minima delle capacità come base dei principi costituzionali che i cittadini devono pretendere dai governi. Si tratta di una teoria della giustizia che intende correggere la concezione di Rawls dei beni primari, così come le concezioni astratte dei diritti dell'uomo, insieme a quelle contrattualistiche fondate sull'utilitarismo. Ma è anche una teoria politico-filosofica dello sviluppo umano che integra l'ideale kantiano della libertà riprendendo l'ideale classico di Aristotele e il Marx dei *Manoscritti economico-filosofici*, in cui il funzionamento umano dovrebbe essere tale da consentire a ciascuno di realizzare ciò che può essere e può fare in un'ottica universalistica e in una pluralità di forme di vita.

Per questo la problematica della cura, così come è stata affrontata dal pensiero femminile e femminista, è per lei decisiva. La persona, infatti, è ricca di possibilità di dispiegare le sue potenzialità e allo stesso tempo è dipendente dalla cura rispetto alla fragilità della vita nelle sue fasi più deboli, e alcune vite lo sono di più. Come per il Marx dei *Manoscritti*, al posto della ricchezza e della miseria occorre che subentri la ricchezza dei bisogni umani. Per individuare le capacità fondamentali Nussbaum, perciò, inizia dai bisogni e innanzitutto dalla condizione delle donne nei paesi cosiddetti in via di sviluppo, nella convinzione, basata sull'esperienza di ricercatrice sul campo, che qui è possibile vedere tutte le antinomie delle attività di cura che alle donne sono assegnate tradizionalmente – la centralità della cura e lo stesso senso di realizzazione che comporta, ma anche le disuguaglianze cui sono sottoposte le donne – ed anche che tale condizione presenta più affinità di quanto non possa sembrare con quella delle donne dei paesi sviluppati.

L'elenco delle capacità fondamentali è intessuto della riflessione sulle disuguaglianze legate alla cura femminile, perché una società giusta, dice, deve poter fornire cura a chi ne ha necessità nel rispetto di sé da parte di chi la riceve, senza opprimere le donne e impedire loro ulteriori possibilità di funzioni umane (vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione, pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; rapporto con le altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente). Questo, dice ancora, è il più importante problema, che dà forma alle possibilità di affrontare tutte le capacità.

2. Educazione e consapevolezza globale

La prospettiva della formazione delle capacità in che modo può relazionarsi alle tendenze in atto in campo formativo? In che modo entra in rapporto con le prospettive di una formazione che viene considerata a livello europeo sempre più espressione di inclusione sociale, elemento di riforma di politiche di welfare, componente di politiche attive del lavoro?

L'economia della conoscenza, come fase che si sostituisce all'economia industriale e che richiede investimenti in innovazione tecnologica continua, porta con sé anche un'economia dell'apprendimento, una *learning economy* che modifica il linguaggio educativo e tratta la formazione come un fenome-

no articolato e scomponibile nei diversi aspetti in cui va analizzato un bene di mercato: domanda e offerta formativa, processi e prodotto, concorrenza e competizione, risorse e investimenti, criteri regolativi. Ciò da una parte aiuta a vedere la formazione in maniera meno unilaterale rispetto ai modelli di scuola ereditati dal medioevo, ma ne fa anche un problema che attiene principalmente ai soli desideri dell'individuo consumatore, da sollecitare in quanto tale, e da aiutare, semmai, con provvidenze, misure di accompagnamento e politiche, affinché possa pensare a se stesso in termini di investimento formativo, mentre riapre completamente la questione se essa sia, con che significato e in che misura, un bene pubblico e se lo debba essere o no.

Universalità dei diritti, uguaglianza delle opportunità e abolizione degli ostacoli che impediscono le effettive capacità, presa di coscienza delle persone affinché siano in grado di scegliere la loro vita, integrazione e rispetto delle differenze, innalzamento progressivo dell'obbligo scolastico o comunque individuazione del livello di istruzione e formazione generale cui tutti debbono arrivare, con investimenti pubblici considerati irrinunciabili. Sono tutte caratteristiche che hanno segnato l'ideale di giustizia delle società liberaldemocratiche in Europa dal secondo dopoguerra ed hanno materializzato, pur in un ventaglio di esperienze non tutte ugualmente virtuose, un modello sociale europeo che ha visto nell'istruzione e nella formazione la continuità con l'ideale di emancipazione neumanistico sviluppatosi tra sette e ottocento, allargandolo e universalizzandolo: la persona formata che emancipando se stessa, con la propria formazione di uomo e di cittadino, in profonda interazione con gli altri, contribuisce ad emancipare tutta l'umanità.

Ma, oggi, oltre a tutto ciò, una nuova dimensione problematica non può più essere ignorata: la relazione tra educazione e consapevolezza globale.

In questo quadro, è tra educazione e diritti umani che innanzitutto si esprime un destino comune, il quale spinge a ripensare il riferimento all'educazione e all'istruzione come diritto universale, affermato nell'articolo 26 della *Dichiarazione Universale dei diritti umani* del 1948. Ha scritto, ad esempio, Vernon Munoz Villalobos, relatore speciale Onu per il diritto all'educazione, nel suo rapporto dopo l'insediamento nel 2004: «Un'educazione neutra o al servizio di altre necessità, non può sviluppare la personalità rispettosa dei diritti umani, perché la neutralità è potenziale e attualmente convalidatrice di disuguaglianze» (Villalobos, 2006 pp. 22-23). Vi è invece la necessità che «l'educazione debba costituire uno spazio di libertà per l'esercizio e l'apprendimento di tutti i diritti, responsabilità e capacità umane». Un'educazione, sostiene ancora Munoz Villalobos, che non è solo l'accesso alla scolarizzazione, pur fondamentale, ma il diritto ad una specifica qualità dell'educazione aperta alle esperienze di vita e di apprendimento individuali e collettive, tanto da consentire l'espansione delle personalità e la partecipazione ai processi di sviluppo complessivi, in presenza «di un modello di sviluppo globale col quale si intende ridurre i diversi fenomeni sociali e culturali, come l'educazione, a questioni di efficienza mercantile».

Educazione e consapevolezza globale rivendicano una revisione profonda riguardo ai saperi e alla formazione: non solo il passaggio all'*apprendere*

ad apprendere, nell'ottica dell'adeguamento alla società della conoscenza e al cambiamento sociale, ma ad un *ri-apprendere ad apprendere*, sulla scia di una riforma del pensiero, come ha ricordato Edgar Morin (1983), che ci riconduca alla nostra condizione terrestre e storicamente determinata. Un apprendere che sia piuttosto un'attitudine critica a riorganizzare i saperi e cogliere le relazioni, non solo le nozioni isolate, a partire da quelle relazioni in cui ciascuno di noi è inserito nei diversi contesti umani, nelle metropoli e nelle campagne del mondo, e sia in grado di riconoscerle per individuare squilibri, vincoli e possibilità, all'interno di una democrazia cognitiva che presuppone, in tutti, continue rielaborazioni e comunicazioni dei saperi. Una democrazia cognitiva in funzione delle scelte che riguardano tutti, per non lasciare queste ultime solo nelle mani dei saperi settoriali.

La stessa complessità ambientale ha bisogno di società complesse, cioè vivaci, pluraliste, partecipate, attente a tutti gli equilibri eco-antropici; e se a livello delle grandi scelte nazionali e internazionali una società può essere condotta sia verso lo sviluppo sia verso il collasso ambientale, economico, civile, è a livello delle comunità locali che da sempre l'equilibrio di tutti i fattori geografici, tecnologici, sociali, è stato oggetto di attenzione e di cura dei beni comuni, con la consapevolezza che persino piccole aggressioni ripetute possono renderlo incerto o addirittura perderlo. Così la fragilità di molti ambienti è stata, spesso, non causa di distruzione, ma occasione di ricerca di equilibri da salvaguardare nel tempo.

Una portata locale, quindi, e insieme globale, secondo la concezione che aveva già Dewey della democrazia, che doveva essere tale da infrangere le barriere di classe, di razza e di territorio nazionale. Come per Ulrich Beck (2003), per il quale occorre oggi una *responsabilità cosmopolita* di fronte ai rischi globali.

3. *Lifelong learning: una categoria in questione*

Queste problematiche conducono a riflettere sul *Lifelong learning*, l'apprendimento in tutto il corso della vita, che in Europa è diventato punto di riferimento per lo sviluppo dell'occupazione, la coesione e l'inclusione sociale e che si presenta, in base alla *Strategia di Lisbona*, avviata all'inizio del nuovo secolo, come l'orizzonte per tutti i processi educativi, formali e non formali, e i sistemi di istruzione e formazione. Un orizzonte in funzione del quale riformare i sistemi e estendere e riqualificare i processi, entrambi messi sotto analisi da parte dei principali organismi europei e sottoposti ad obiettivi e *benchmark* da raggiungere e valutare.

Zygmunt Bauman non si è sottratto a tale riflessione. Il sociologo, che è stato uno dei più importanti interpreti del postmoderno, oltre ad essersi occupato poi della povertà e delle *Vite di scarto* nella società *liquida*, esprime estrema attenzione al processo avviato in Europa a Lisbona, proprio sul *Lifelong learning*, mostra di conoscerne i documenti e ne mette in evidenza le tensioni. Commentando la comunicazione della Commissione Europea *Making a european area of Lifelong Learning a Reality* del 2001, sostiene che gli autori

del documento sono preoccupati del fatto che l'avvento della «società della conoscenza» sia presagio di grandi rischi poiché essa «minaccia di essere la causa di divari e esclusioni sociali ancor più grandi», visto che solo il 60,3% dei cittadini dell'Unione Europea, tra i 25 ei 64 anni ha completato almeno l'istruzione di secondo livello. Tuttavia, prosegue Bauman, l'apprendimento permanente viene discusso in termini di «vantaggio competitivo» che «dipende sempre più dall'investimento in capitale umano», mentre conoscenze e competenze devono diventare «un potente motore per la crescita economica» e l'apprendimento permanente «promozione di una forza lavoro qualificata, formata, adattabile». Allo stesso tempo il raggiungimento di una società «più globale, tollerante e democratica» è espressa solo come un effetto collaterale e come conseguenza quasi naturale del fatto che un maggior numero di persone formate entri nel mercato del lavoro.

Ma l'aspetto più negativo, per Bauman, è un altro. Con un richiamo alla sua elaborazione critica sulle *Vite di scarto*, sull'esubero di esseri umani, oltre che di cose, nella società *liquido-moderna*, all'inquietitudine dei consumatori postmoderni e alla miseria degli esclusi, puntualizza:

Consegnare gli sforzi personali per l'imposizione e lo sviluppo di se stessi a visioni essenzialmente imprevedibili, e così dichiaratamente inaffidabili, delle esigenze future del mercato mutevole e caotico, fa presagire una grande sofferenza umana associata a frustrazione, speranze rese vane e vite sprecate [...]. Probabilmente tutto questo accade anche perché i programmi di 'educazione permanente' tendono ad essere rimaneggiati, impercettibilmente e senza spiegazioni esplicite, in esortazioni all' 'apprendimento permanente' [...] l'enfasi mutevole, che si sposta dalla categoria della 'educazione' a quella dell' 'apprendimento' è in armonia con un'altra tendenza, comune tra i manager contemporanei: l'inclinazione a scaricare sulle spalle dei lavoratori tutte le loro responsabilità, ma soprattutto gli effetti negativi e, più generalmente, la responsabilità della 'mancata crescita del cambiamento' (Bauman 2005, pp. 88-89).

Tuttavia Bauman ritiene che nella società liquido-moderna l'educazione e l'apprendimento non possono che essere necessariamente continui e permanenti. A patto che si ricostituisca una sfera pubblica, con politiche pubbliche, e il «conferimento di poteri ai cittadini», ricordando che la stessa Commissione europea ha definito tale conferimento obiettivo principale dell'educazione permanente. Ma ciò significa che le persone «acquisiscono la capacità di controllare, o almeno di influire sulle forze individuali, politiche, economiche e sociali che potrebbero colpire il loro percorso di vita», di non adattare le capacità umane «al ritmo sfrenato dei cambiamenti del mondo», bensì di «rendere il mondo, in continuo e rapido cambiamento, più ospitale per l'umanità. Questo compito richiede un'educazione continua e permanente».

La prospettiva che Bauman suggerisce induce a interpretare il *Lifelong learning* nelle sue tensioni e possibilità, a darne una lettura problematica, aperta, e nello stesso tempo aderente alle questioni che emergono allorché ci si pone in una prospettiva politico-sociale, soprattutto se si considera la

vicenda storica di emancipazione a cui il *Lifelong learning* si ricollega: l'educazione degli adulti.

L'educazione degli adulti ha rappresentato, a partire dalle sue origini, nella seconda metà dell'ottocento, in Europa, la strada da percorrere affinché, grazie alle iniziative del movimento operaio e popolare, delle società di mutuo soccorso, alle conquiste sindacali, l'emancipazione passasse attraverso l'alfabetizzazione, la promozione culturale, la presa di coscienza; fino ad ottenere nei diversi paesi, anche se in modo molto diseguale tra i paesi del nord e del sud Europa, l'istituzione di scuole, corsi, programmi formativi rivolti esplicitamente ad adulti, oltre a congedi di studio e misure di facilitazione, come componenti del *welfare* della seconda metà del novecento nell'Europa settentrionale e centro-occidentale. Allo stesso tempo l'educazione degli adulti è stata considerata una sfida della democrazia mondiale da parte di organismi internazionali come l'Unesco che ne hanno fatto oggetto di campagne nei paesi in via di sviluppo, contro la povertà. Oggi l'educazione degli adulti assume altri significati nei paesi europei. Da settore specifico dell'educazione, in molti stati occidentali considerato marginale o accessorio, riveste sempre più un nuovo senso paradigmatico: indicare la via dell'istruzione e della formazione permanente per tutti e in tutto l'arco della vita. Tale via è anche il luogo in cui essa può rinnovarsi e ridefinirsi contaminandosi con altre pratiche e altri processi: di integrazione, con il lavoro, con l'istruzione formale, la formazione professionale, i mondi vitali quotidiani, le aspirazioni al cambiamento; di soggettivizzazione, con la necessità di collegare e riorganizzare esperienze diverse nel corso della vita in un progetto individuale che non lascia niente da parte e che si orienta a un proprio percorso autoformativo; di socializzazione, con il radicamento in contesti relazionali in cui ciascuno possa divenire soggetto di cittadinanza attiva.

L'aspetto di emancipazione si affianca alla dimensione di solidarietà e di condivisione che riguarda tutti, all'interno del destino globale ed eco-antropologico, economico e tecnico-scientifico, umano e storico di una condizione adulta che si avverte comunque più precaria, fragile e dipendente. Anche e soprattutto per le trasformazioni della vita di tutti, la vulnerabilità sociale, le incertezze e il rischio dell'esclusione. L'educazione degli adulti, di fronte alle sfide odierne, si declina perciò, senza annullarsi, anche in istruzione e formazione permanente. E, come tale, permea la scuola, il lavoro, la vita quotidiana, chiamate a una vocazione formativa nuova.

Il Consiglio europeo tenutosi a Lisbona nel Marzo 2000, più volte citato in ambito politico ed economico, ha segnato un punto di svolta e da quel momento i modelli e i processi di apprendimento vengono ormai considerati comunemente elemento decisivo affinché tutti i paesi possano essere all'altezza della società e dell'economia della conoscenza. Successive indicazioni del Consiglio e della Commissione hanno in seguito stabilito ulteriori obiettivi comuni e strategie, come con la formulazione di una *strategia europea per l'occupazione (SEO)*, con la quale si avvia un *metodo di coordinamento aperto* con gli stati membri e che consiste, tra l'altro, nel fissare obiettivi comuni e nel-

l'accompagnare gli stati tramite monitoraggio e interventi di *benchmarking* per aiutare l'efficacia dei processi in atto. Nel corso degli anni seguenti si precisa sempre di più lo stretto legame che va stabilito tra il *Lifelong learning* l'inclusione e coesione sociale, le pari opportunità, la qualità del lavoro, l'invecchiamento attivo, gli immigrati e le persone svantaggiate nel mercato del lavoro, anche grazie a iniziative comunitarie come *Equal*, fino al programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*, in base al quale il Consiglio e la Commissione elaborano periodicamente una relazione sui processi attivati dagli stati. Si tratta non solo di verificare il raggiungimento di obiettivi ma anche il grado di attivazione di metodi di *governance* integrati e coordinati, tra ministeri diversi, politiche nazionali, regionali e locali, dialogo sociale e partecipazione degli operatori e dei soggetti. Ed è proprio in base alla relazione intermedia del 2006 [COM (2006) 33] che con più forza sono emersi i ritardi, in particolare dell'Italia, per l'elevata dispersione scolastica, il raggiungimento dell'istruzione secondaria inferiore alla media europea, le scarse competenze degli adolescenti a scuola, il basso numero di adulti inseriti nei processi formativi, gli scarsissimi investimenti dei datori di lavoro nella formazione dei dipendenti. Tutti elementi che rendono difficili i processi di apprendimento permanente e che allo stesso tempo ne indicano l'urgenza e l'attivazione di strategie innovative ad hoc, allo scopo di riformare i sistemi di istruzione e formazione attraverso un sistema integrato, aperto e flessibile di istruzione e formazione permanente.

Con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* la Commissione europea nel 2000 aveva dato attuazione agli indirizzi del Consiglio. Il memorandum aveva inteso avviare un dibattito su scala europea, a livello sia individuale che istituzionale, sia nella sfera pubblica che in quella privata. La nozione di istruzione e formazione permanente diventava così il principio informatore della domanda e dell'offerta in ogni contesto di apprendimento, scolastico, extrascolastico, professionale, lavorativo.

I sei messaggi chiave contenuti nel memorandum forniscono il quadro di riferimento: nuove competenze di base per tutti; maggior investimento nelle risorse umane; innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento; valutazione dei risultati dell'apprendimento; ripensare l'orientamento; un apprendimento sempre più vicino casa. Tutti sollecitano l'immaginazione verso un cambiamento inclusivo degli obiettivi, dei metodi, delle politiche formative: «Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere imperniate le politiche dell'Unione».

Il diritto all'apprendimento in tutto l'arco della vita tende a configurarsi, così, nella società di oggi innanzitutto come democrazia politica, economica e socio-culturale, in cui il soggetto esprime i suoi diritti di cittadinanza.

Pertanto il *Lifelong learning* va visto nel suo stretto rapporto con i problemi dello sviluppo e della qualità sociale. Ciò vuol dire che in un contesto territoriale determinato il locale è il campo privilegiato della programmazione, della pianificazione e della progettazione educativa. Problemi dei soggetti e problemi del territorio sono entrambi i contenuti della formazione, in modo

da ricomporre il rapporto tra individui e ambiente, facendo emergere tutte le relazioni e le risorse presenti che favoriscono l'identità socio-culturale degli individui, tutte le possibilità di equilibrio locale che da queste relazioni derivano e tutte le possibilità di crescita personale e collettiva, insieme al capitale sociale sul quale fa perno la società.

L'approccio locale è stato negli anni un riferimento sempre presente nelle politiche dell'Unione. Pur essendo in generale subordinato ad altre priorità, tutti i fondi strutturali hanno previsto interventi in proposito e diversi programmi ne hanno favorito le azioni. Soprattutto le modalità di elaborazione e di attuazione degli interventi sono state e sono oggetto di indicazioni puntuali: un approccio territoriale, integrato, con un ampio partenariato, partecipato, ascendente, basato sulla promozione delle risorse naturali ed umane proprie e sugli equilibri ambientali da ricostituire. Il regolamento sui fondi europei 2007-2013, che pone gli obiettivi di convergenza, competitività regionale e occupazione, cooperazione territoriale europea, oltre a promuovere diversi programmi accessibili a livello locale, consente di rilanciare la tematica e le azioni perché è volto ad accelerare la convergenza degli stati e delle regioni in ritardo di sviluppo, a rafforzare l'attrattiva di tutte le altre regioni, a favorire la cooperazioni tra territori di confine nella soluzione di problemi comuni come quelli legati allo sviluppo urbano, rurale e costiero e alla creazione di relazioni economiche e di reti. In esso trovano spazio e rilievo le indicazioni più recenti sulla politica di coesione sociale che comprendono anche la coesione territoriale.

Misure in grado di favorire tali processi sono previste nelle politiche europee, ma la loro attuazione, insieme agli investimenti pubblici e privati necessari, è largamente insufficiente in Italia rispetto agli obiettivi europei, né si vede come questi ultimi possano essere raggiunti con le attuali tendenze. Si pone perciò il problema dell'innovazione attraverso politiche di rete a livello locale, ad esempio costituendo distretti formativi che comprendano diverse opportunità che si integrino e sostengano a vicenda e facciano convergere risorse di vario tipo – e reti più ampie – in relazione ad obiettivi comuni di benessere, valori di giustizia ed etica d'impresa.

Una comunità locale si presenta, quindi, come un insieme specifico di problemi e di risorse concernenti i diversi aspetti della vita e della società in rapporto alle vocazioni dell'ambiente e del contesto territoriale, che occorre far emergere perché siano letti e interpretati e affinché siano orientati ad un futuro sostenibile. È qui che l'educazione deve possedere una grande intelligenza – in funzione della libertà delle scelte individuali – per integrare e arricchire le esperienze, ossia per leggerle tutte nelle loro dimensioni formative, sia nelle persone che nella collettività.

4. *Un nodo cruciale della democrazia cognitiva: conoscenze, competenze, beni comuni*

Emblematica, è, a questo proposito, la questione «del riconoscimento di competenze e certificazione di crediti formativi» come aspetto qualificante di

ogni progetto di formazione rivolto ad adulti e a giovani, tanto più centrale quanto più esso tende a identificarsi, in tutto o in parte, con la riformulazione da parte di donne e di uomini di un progetto di vita e di lavoro.

Il riconoscimento di competenze e la certificazione di crediti hanno senso – e questo è un aspetto ormai recepito e attuato in gran parte dell'Europa, molto meno in Italia – in quanto elemento di trasparenza e di comunicazione tra i diversi segmenti del sistema formativo, sia formale che non formale (scuola, università, formazione professionale, agenzie per l'orientamento, associazionismo, ecc.), tra essi e il mondo del lavoro e delle aziende, e poi tra tutti questi e un progetto. La necessità di trasparenza e di comunicazione propria del mercato globale in relazione alla mobilità personale trova nella competenza il suo linguaggio comune. Così dalle prime esperienze legate all'uso di un «portfolio individuale» di competenze, da arricchire nel corso della propria vita, che consentono l'incontro fra domanda e offerta di lavoro e di formazione, si è giunti al cosiddetto «Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente» (*European qualifications framework – EQF*), distribuito su otto livelli di riferimento per l'equiparazione nei diversi paesi anche ai fini della mobilità tra gli stati, e che si propone di consentire un linguaggio comune per comparare i titoli non secondo le modalità istituzionali di acquisizione, ma in base ai risultati dell'apprendimento intesi come conoscenze, abilità e soprattutto competenze certificabili attraverso indicatori. Ciò serve anche allo scopo, esplicitamente dichiarato, di facilitare la convalida degli apprendimenti acquisiti al di fuori dell'istruzione formale e degli enti di formazione, cioè nella vita, nel lavoro e in qualsiasi altro modo. Oltre a precedenti iniziative e programmi in questo campo, già l'introduzione dei dispositivi *Europass*, a partire dal 2004 ha spinto alla trasparenza attraverso la codificazione di esperienze e competenze trasferibili. Allo stesso tempo le regioni italiane rivedono oggi i profili professionali nei termini del linguaggio delle competenze.

Proprio la dimensione dello scambio e della comunicazione è quella che viene con la centralità della competenza messa in rilievo: tra i soggetti individuali e le organizzazioni, le istituzioni a livello locale, nazionale e internazionale. Ciò avvia processi di negoziazione, logiche condivise e definizioni di regole e criteri. Allo stesso tempo il riconoscimento di competenze tende sempre più ad essere pensato all'interno di una logica formativa che privilegia problemi individuali e di gruppo, obiettivi personalizzati, azioni formative integrate, per segmenti modulari in sé coerenti e in qualche modo compiuti, componibili tra loro, suscettibili di essere sviluppati in percorsi più complessi, rilasciando attestazioni e certificazioni in qualsiasi momento del percorso. Così la competenza assume anche un valore autodiagnostico e autoformativo riguardo alle scelte e alle decisioni individuali nei confronti del futuro. Ma limitarsi a questi aspetti è ancora solo un adattamento: ci sono altre possibilità.

Ad esempio, nell'approccio del «Bilancio di competenze», come metodologia di orientamento e ri-orientamento delle persone, che, sulla scia di un modello di origine francese, viene oggi diffuso non sempre con l'originario spirito di inclusione sociale in base al quale è stato elaborato, le storia di vita

individuale e il riconoscimento di sapere, saper fare e saper essere – acquisiti nella scuola, nel lavoro o nella vita quotidiana – possono trovare rapporti nuovi e non immaginati prima: si può ripercorrere una biografia per scoprirne dimensioni da capitalizzare come esperienze e saperi su cui investire.

Il riconoscimento di competenze è concepito, in tale ottica, in gran parte orientandolo alla ripresa, in termini inediti, di un progetto formativo, che richiede condivisione ed empatia, perciò necessariamente attento, sensibile, articolato, allo scopo di individuare e cogliere le risorse personali e le possibilità di essere e di fare, spesso nascoste, dentro una storia di vita, soprattutto in relazione a storie e carriere di esclusione, di marginalità, di disoccupazione protratta nel tempo. Come ha scritto Martha Nussbaum¹⁸, la situazione di prova in casi come questi – per scoprire cosa vuol dire sviluppo delle capacità – è, ad ogni latitudine, la situazione delle donne, per cui avvenimenti di discriminazione familiare e sessuale, spesso decisivi e che si aggiungono alle altre discriminazioni, possono provocare la caduta nell'isolamento, nella povertà, nell'emarginazione più grave o nella schiavitù.

Riconoscere competenze, fare un bilancio di ciò che già è posseduto – grazie al lavoro prestato per altri o in famiglia, alle esperienze scolastiche o sociali, alle motivazioni e alla creatività personale – e di ciò che va ulteriormente promosso, elaborato, conosciuto, non è quindi riducibile ad un'operazione di ingegneria cognitiva, perché vuol dire prendersi cura di storie singolari per poi dare spazio ad un progetto che innanzitutto deve appartenere a chi ne è protagonista. Riconoscere competenze dietro vite che sono o sono state in bilico o in transito da un destino ad un altro, significa – per riuscire – intrattenere una conversazione dialogica ininterrotta, ricorsiva, animata dalla cultura, dalla curiosità, dall'apertura al possibile – individuale e sociale – dal realismo, oltre che dalla comprensione. Presuppone spesso azioni positive mirate all'individuo o al gruppo di riferimento in un contesto determinato, predisposizione di un clima favorevole, interventi nella comunità, attivazione delle reti sociali informali e formali. Presuppone l'attivazione e la collaborazione di figure professionali, di servizi e di politiche: dalle politiche educative alle politiche attive del lavoro a quelle sociali a quelle territoriali, dall'orientamento al *counseling* alla progettazione formativa al tutoring alle misure di accompagnamento.

Importante è non accettare solo una concezione di tipo standardizzato e performativo delle competenze, viste solo dal punto di osservazione dell'immediata spendibilità, che ne fa emergere anche la loro rigidità e astrattezza. Occorre invece coglierne le precondizioni e i rapporti col più vasto ambito della conoscenza individuale e collettiva. Perciò il carattere principale, prima ancora del loro necessario affinamento e trattamento, diviene il loro riconoscimento nelle esperienze, nei saperi vitali o comunitari: saperi impliciti e taciti, oltre che espliciti, in ogni caso intesi come poteri-saperi collegati a capacità potenziali personali più ampie, che comprendono orientamenti di senso all'interno di forme di vita, differenze individuali, bisogni diversificati e fragilità da cui si dipende, ma a cui anche si attinge come ad una fonte emotiva che dà connotazione e significato alle propensioni e alle scelte, per

giungere poi all'interpretazione e alla riflessione. Nella formazione gli orientamenti possono cambiare, le forme di vita ristrutturarsi, ma scindere competenze e forme di vita produce perdita, espropriazione, povertà: perdita di saperi, espropriazione e povertà di esperienza e di possibilità di esperienza. Al contrario, la formazione può diventare consapevolezza concreta di ciò che si è e di ciò che si può essere, di ciò che avvicina ad una «vita buona», di ciò che in una «vita di scarto» è incubazione di una «vita buona». Proprio per questo, rispetto al modo di intendere l'acquisizione delle competenze c'è oggi bisogno di modelli dinamici, *capacitanti*, non riduttivi né parcellizzati; che collochino le competenze nel continuo superamento delle stesse ad opera della riflessione e della padronanza personale; in un'ottica di potenzialità umane da realizzare in tutti, con il più ampio pluralismo di punti di vista e di interscambio di conoscenze, che rifletta un analogo pluralismo e interconnessione di forme di vita individuali e collettive. Modelli che vengono sollecitati anche dai recenti paradigmi della *network culture*, di cui hanno scritto, tra gli altri, Levy, De Kerckhove, Lovink, Jenkis, Castell.

Il modello elaborato da Authier e Levy, fin dagli anni novanta, in *Gli alberi di conoscenze* – ad esempio – che è anche l'immaginazione di una democrazia cognita globale, si presenta come *gestione dinamica delle competenze*, come un arricchimento continuo di conoscenze sulla base dello scambio reciproco, in una rete potenzialmente infinita – e sostenuta da reti informatiche – a partire dai saperi individuali e dalle comunità locali, passando per i saperi e le competenze scientifiche e tecniche. Esso propone una strategia cognitiva che insieme delocalizza e rilocalizza, che destruttura e ristruttura i saperi. Si tratta anche di un'utopia educativa, ma che gli autori considerano concreta e in grado di indicare direzioni specifiche di intervento, se applicata alle scuole, alle piccole comunità, alle aziende. Per Levy (2002), in particolare, si tratta di una *cosmopedia*, che deve andare oltre la vecchia idea di enciclopedia, verso un'intelligenza collettiva, distribuita ovunque, continuamente verificata e valorizzata allo scopo di identificare e mobilitare competenze, «perché i saperi ufficialmente riconosciuti rappresentano solo una minima parte dei saperi reali» e inoltre perché «ha come fine non solo una migliore gestione nelle imprese e nella collettività in genere, ma implica anche una dimensione etico-politica».

In modelli come questo tale dimensione si sostanzia nel riconoscimento del rapporto tra saperi e esperienze di vita, nel rispetto dell'altro e del suo legame storico con un dato contesto ambientale. Vi è un patrimonio comune di saperi in continua valorizzazione e interscambio e c'è perciò, la necessità della difesa dei beni comuni, legati spesso a saperi locali – delle diverse comunità e del mondo intero – che non possono essere oggetto di appropriazione da parte di poteri-saperi sviluppati da chicchessia grazie al possesso di apparati tecnologici (come la brevettabilità genetica di biodiversità, la riconversione di interi territori con la limitazione dell'accesso a risorse quali acqua, terra e foreste, ecc.).

«Ma che cos'è il sapere?» si chiede Levy: «Ogni volta che un essere umano organizza o riorganizza il proprio rapporto con se stesso, con i simili, con

le cose, con i segni, con il cosmo, si impegna in un'attività conoscitiva, di apprendimento» (id, pp. 144-145). Il sapere, perciò, «è un saper-vivere o un vivere-sapere, un sapere coestensivo alla vita». La svolta del terzo millennio potrebbe aprire uno spazio antropologico di intelligenza collettiva che accolga forme di autorganizzazione e di socialità in funzione dello sviluppo soggettivo. In questa prospettiva il sapere appartiene «a uno spazio cosmopolita e senza frontiere di relazione e qualità; a uno spazio di metamorfosi dei rapporti e di emergenza di modi di essere, a uno spazio in cui si ricongiungono i processi di soggettivizzazione individuali e collettivi».

Bibliografia

- AGAMBEN G., *Homo Sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi, 1995.
- AUTHIER M., LEVY P., *Gli alberi di conoscenza. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- BAUMAN Z., *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005a.
- BAUMAN Z., *Intervista sull'educazione*, a cura di A. Porcheddu, Roma, Anicia, 2005b.
- BECK U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2001.
- BECK U., *La società cosmopolita*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- BOFFO V. (a cura di), *La cura in pedagogia*, Bologna, Clueb, 2006.
- BRUNEL S., *L'enigma della carestia*, in «Carta», 3, 2006.
- CAMBI F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neo-pragmatismo americano*, vol. I e II, Roma, Armando, 2002.
- CAMBI F., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006.
- CANNARI L., D'ALESSIO G., *La ricchezza degli italiani*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences, *Guide pratique à l'usage des professionnels de l'Orientation et du Bilan de Compétences*, Paris, GNL, 1996.
- CITATI P., *Mendicanti*, in «la Repubblica», 15 novembre 2007.
- Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000, SEC (2000) 1832.
- Commissione Europea, *Equal*, 2000, COM (2000) 853.
- Commissione Europea, *Il futuro della strategia europea per l'occupazione (SEO) «Una strategia per il pieno impiego e posti di lavoro migliori per tutti»*, 2003, COM (2003) 6.
- Commissione Europea, *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento Permanente*, Bruxelles, 2006, COM (2006) 479 2006/0163 (COD) {SEC(2006) 1093} {SEC(2006) 1094}.
- Commissione Europea, *Istruzione e formazione 2010. Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo essenziale alla prosperità ed alla coesione sociale*, [COM (2006) 33].
- Commissione Europea, *Il Fondo sociale europeo (2007-2013)*, 2006.

- CUTRO A. (a cura di), *Biopolitica*, Verona, Ombre corte, 2005.
- DE SANTIS F.M., *Educazione in età adulta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- DEWEY J., *Democracy and Education*, in *The Collected Works of John Dewey 1882-1953, The Electronic Edition*, Carbondale and Edwardsville Southern Illinois University Press, 1996.
- FADDA R., *La cura, la forma, il rischio*, Milano, Bruno Mondadori, 1997.
- FEDERIGHI P., *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup, 2006.
- KHOR M., *Proprietà intellettuale, biodiversità e sviluppo sostenibile*, Milano, Baldini Castaldi Dalai, 2004.
- IMBESI L., *Sogni e bisogni fuori dal mercato*, in «ALIAS», 35, 2007.
- LEVY P., *L'intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- MARCHETTI G. (a cura di), *Neo pragmatismo*, Firenze, La Nuova Italia, 2005.
- MARX K., *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino, Einaudi, 1980.
- MORIN E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1983.
- MORIN E., KERN A.B., *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1984.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- NUSSBAUM M.C., *Human Functioning and Social Justice. In Defense of Aristotelian Essentialism*, in «Political Theory», 20, 1999.
- NUSSBAUM M.C., *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- NUSSBAUM M.C., *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- PALMONARI I., *Il bilancio delle competenze*, in «Professionalità», 33, 1996.
- PASCUCCI M., *La potenza della povertà*, Verona, Ombre corte, 2006.
- PATEL R., *Obesi e affamati*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- PUTNAM H., *Fatto/valore*, Roma, Fazzi, 2004.
- RAHNEMA M., *Quando la povertà diventa miseria*, Torino, Einaudi, 2006.
- RAWLS J., *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1982.
- RAWLS J., *Liberalismo politico*, Torino, Edizioni di Comunità, 1999.
- RINALDI W., *Putnam e la fiducia. Filosofia come formazione del pensiero post-analitico*, in CAMBI F. (a cura di), *La ricerca educativa nel neo-pragmatismo americano*, vol. II, Roma, Armando, 2002.
- RORTY R., *La filosofia e lo specchio della natura*, Milano, Boringhieri, 1986.
- SELVATICI A., D'ANGELO M.G. (a cura di), *Il bilancio delle competenze*, Milano, Angeli, 1999.
- SEN A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- SIMMEL G., *Il povero*, Roma, Armando, 2001.
- TRAORÉ A., *L'immaginario violato*, Milano, Ponte alle Grazie, 2002.
- VILLALOBOS V.M., *Diritti economici, sociali e culturali*, in BATINI F. (a cura di), *Apprendere è un diritto*, Pisa, Edizioni ETS, 2006.