

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

INDICE

<i>INTRODUZIONE</i>	- pag. 7
<i>SEZIONE I</i>	- pag. 12
<i>CAP. 1. LA NUOVA ARCHITETTURA FORMATIVA</i>	
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. 27
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
<i>CAP. 2. FORMAZIONE ED EUROPA DELLA CONOSCENZA</i>	
2.1 La formazione dell'Europa e del cittadino europeo	- pag. 49
2.2 Formazione tra conservazione e trasformazione	- pag. 57
2.3 La risposta formativa alla complessità e alla pluralità culturale	- pag. 63
2.4 Identità culturale e processo formativo	- pag. 70
<i>CAP. 3. LA RIFORMA FORMATIVA TRA PASSATO E FUTURO</i>	
3.1 La formazione universitaria	- pag. 75
3.2 I saperi classico-umanistici: tradizione e innovazione formativa	- pag. 79
3.3 La formazione classica nella scuola oggi	- pag. 88
3.4 La formazione classica nell'Università della riforma	- pag. 98
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	- pag. 105
<i>SEZIONE II</i>	- pag. 110
<i>CAP. 1. LA CRISI DEL MODELLO FORMATIVO ITALIANO</i>	
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
<i>CAP. 2. LA RIFORMA</i>	
2.1 Lo spazio europeo dell'istruzione superiore	- pag. 127
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
 <i>CAP. 3. LE PRIME VERIFICHE</i>	
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
 <i>BIBLIOGRAFIA</i>	
	- pag. 178
 <i>SITOGRAFIA ESSENZIALE DI RIFERIMENTO</i>	
	- pag. 182

sezione I
Elsa M. Bruni

CAPITOLO 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 problematilità 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 *Workers in an Integrating World* 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 ristrutturati 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 Technology* e della *Knowledge* 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 scaletta 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 Verso 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'*élite*; 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 *élite*. È in altro modo l'affermazione di fede nella *Bildung* 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'annunciazione 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 critico-radical*, Clueb, Bologna 1987.

Dal paradigma empirico-sperimentale ci si orienta verso un paradigma pluridimensionale che guarda alla persona da angolature differenti e che consente al sapere pedagogico di liberarsi dalla dipendenza del modello filosofico e di entrare in comunicazione dialettica con altri campi cognitivi. Nell'ambito di questo passaggio si consuma la crisi della nozione stessa di educazione, segno da una parte della sua inadeguatezza a inglobare la complessa articolazione del fenomeno umano e dall'altra parte indice della critica alla funzione sociale conformatrice a cui restava legata. Dall'educare come conformare, dunque dall'idea di educare come inculturare uomini funzionali all'ordine socio-culturale e politico, dalla sua riconosciuta funzione di riproduzione dell'ordine costituito socialmente ci si sposta verso quell'idea di processo dinamico, aperto, *in fieri* riferito all'uomo impegnato personalmente in un processo di divenire sociale e di prender forma individuale.

Questo principio seguito nell'analisi scientifica e nella affermazione di una pedagogia problematizzante e scientificamente autonoma amplia l'idea di formazione come processo, applicandole le riviste categorie di interpretazione della società contemporanea e dell'uomo nelle sue diverse dimensioni costitutive (personale, storica, relazionale e sociale). I segnali del passaggio epocale, anticipati dai rivolgimenti culturali, sociali e politici degli anni '60, sono andati maturando nei decenni successivi sino ad affermarsi sotto il segno della problematicità e del carattere ambiguo del presente storico quando i bisogni sembrano moltiplicarsi insieme ai contesti di intervento. L'uomo del terzo millennio, come si è sottolineato, manifesta sempre più spesso un certo disorientamento perché non ha punti certi di riferimento, sebbene avverta su di sé l'esigenza di attivare azioni strategiche per articolare e realizzare il proprio personale progetto di vita.

È ovvio quanto siano importanti e quanto funzionali a questa esigenza risultino la riflessione pedagogica e il lavoro educativo che si giustificano in virtù della capacità di fornire chiavi di lettura e strumenti utili all'uomo del XXI secolo che vive le sfide del presente passaggio epocale. La formazione in questo modo si configura nel contempo come processo costruttivo che interessa l'uomo nel suo farsi e come processo storico, ossia come processo che si spiega nel tempo storico e che in esso si articola e prende forma. La riflessione su tale

fenomeno umano dura da secoli, ma è soprattutto dall'inizio dell'industrializzazione che l'attenzione si è appuntata sulle dinamiche che negativamente hanno influenzato sulla condizione esistenziale dell'uomo impoverendolo e alienandolo dalla società e da se stesso, impedendogli in altri termini di compiere la sua "formazione" umana. Con questo termine si significava il processo di realizzazione umana sotto il profilo spirituale e la condizione necessaria per essere "parte" della collettività sotto il profilo culturale e sociale. Data la complessità, la categoria della "formazione" oggi più di ieri coinvolge la ricerca, reclama teorizzazioni, cerca il confronto tra i diversi ambiti di riflessione, ma soprattutto esige una traduzione pratica coerente ai tempi attuali.

Il plurale valore semantico trova significato nel riconoscere alla formazione una funzione centrale legata al recupero dell'integralità dell'uomo nella società complessa. Nel contempo si rende sempre più forte la convinzione di una scienza di riferimento tesa ad indagare il paradigma della formazione in relazione alle categorie che connotano la cosiddetta postmodernità. La *Bildung*, secondo la lezione tedesca che l'ha eretta a modello di riferimento del pedagogico, viene oggi ripensata all'interno della complessa condizione storica, recuperando l'idea classica di *paideia* nel tentativo costante di riaffermare una più ricca immagine dell'uomo durante il suo percorso di formazione e nella elaborazione del suo progetto esistenziale. Formazione in questo modo occupa i gradini più alti dell'educazione, quei gradini che vengono a coincidere con la «formazione umana dell'uomo».

Formazione è così *Bildung*. Non solo. Formazione designa allo stesso tempo l'oggetto della teoria dell'educazione che si avvia ad intraprendere il necessario percorso di ricerca scientifica. I passaggi evidenziati sono tra essi bidirezionali: se per una teoria dell'educazione che voglia dirsi scientifica è necessario ricentrare l'oggetto specifico della sua indagine e il metodo per esplorarlo, è altrettanto vera l'affermazione che il problema della definizione dell'oggetto specifico di indagine coincide con il fondamento della ricerca stessa. La categoria della formazione oggi, allora, pone due questioni: il problema di un ripensamento e di una ridefinizione di sé medesima e il problema di ripensarsi come oggetto di un sapere scientifico. Occorre innanzitutto chiarire che i passaggi esposti poggiano su un punto fermo che rappre-

senta il motore della riflessione: lo sviluppo dell'uomo attraverso la formazione. Questa affermazione a sua volta sintetizza i principali problemi della pedagogia oggi: 1) l'analisi del "come" avviene nel soggetto la sua educazione; 2) lo studio dei fattori che entrano in gioco nell'attuare l'educazione del soggetto; 3) la lettura scientifica della formazione dell'uomo; 4) la fondazione scientifica della teoria della formazione umana; 5) il "come" tradurre (e come si traduce oggi) questa teoria nei contesti di formazione e, in particolare, nella università.

L'ampliamento che ha subito la parola formazione negli ultimi decenni è difatti l'indice del mutamento profondo che ha investito il pianeta nelle sue varie dimensioni. L'era della globalizzazione ha dato luogo a contraddizioni evidenti per un verso nella promozione di un sapere planetario esteso a tutta l'umanità e di contro nel costante pericolo delle numerose guerre di civiltà e della morte ecologica che tocca l'intero pianeta. Riflettere sulla formazione significa dunque ricercare le vie per rendere adatti gli uomini nel presente momento storico caratterizzato da problemi che richiedono uno sguardo plurale e un pensiero critico. La riflessione sulla formazione significa riformare i modi della conoscenza e i sistemi di insegnamento. E ciò implica una complessiva riforma del pensiero che lo renda capace di affrontare le contraddizioni, uscendo dai binari del razionalismo classico e percorrendo le strade della ricerca continua in cui tutto è costantemente sottoposto a revisione⁹. A riprova sta il fatto che il termine formazione oggi viene impiegato tanto in riferimento alla preparazione tecnica e professionale quanto allo sviluppo di conoscenze e competenze che vanno oltre le prestazioni in campo lavorativo¹⁰. Le diverse interpretazioni, che le epoche storiche hanno dato al problema educativo, lasciano trasparire nuovi aspetti dell'idea di formazione: il primo aspetto si evince dal riconoscimento del legame fra la formazione professionale e la formazione in generale del soggetto. Ciò implica il principio che la formazione non si chiude nel cerchio del tradizionale *training* o dello

⁹ Cfr. E. Morin, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma 2005.

¹⁰ Cfr. P. Orefice, *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma 2006, pp. 58-65. In generale si veda il volume di F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.

stretto addestramento. Formazione indica l'estensione a tutte le conoscenze e competenze acquisite dal soggetto attraverso la personale esperienza di vita, in altro modo a tutto il patrimonio di sapere acquisito e alimentato dal vissuto personale, non necessariamente e non esclusivamente legato ai saperi e alle abilità derivate dal sistema di istruzione.

1.5 L'uomo planetario tra dis-ordine sociale e formazione personale

L'avvento dell'era planetaria sembra aver rimesso le carte in gioco, affermando il paradigma della costante revisione come chiave di lettura che investe tutti gli spazi del pianeta e ponendo al centro una nuova visione dell'uomo, nuovi scenari sociali, una economia globale, una nuova concezione del sapere e del fare formazione. Una realtà, questa, che non è solo il palesarsi di una tangibile condizione, ma che si presenta anche come l'espressione di una imponente esigenza. A riprova di ciò, vi è un tutto che appare costantemente ridiscusso, un tutto che appare relativo, un tutto che sembra passare di moda molto velocemente. Si ridisegnano confini territoriali, si individuano modelli cognitivi e morali confacenti alla società postmoderna, si determina l'immagine di una realtà storica in cui il caos regna e la volontà di recuperare il senso di ordine porta con sé, come due forze antagoniste, rinnovamento e recupero, innovazione e tradizione.

Il futuro, ignoto, e il passato, recuperato e da recuperare, si incontrano lungo il terreno del presente che scorre, tuttavia, veloce e che non può non generare un motivato timore di lievitazione di coloro che, a torto o a ragione, restano esclusi in un batter d'ali. È l'esclusione di quanti vengono ambigualmente definiti "stranieri" con caratteristiche variabili in base ai contesti sociali, alle culture e ai tempi. Zygmunt Bauman con convinzione afferma che «tutte le società creano stranieri, ma ognuna di esse crea il suo peculiare genere di straniero e lo crea

a modo proprio»¹¹, passando a tracciare la linea di demarcazione tra la figura e le caratteristiche dello straniero in epoca moderna e i tratti di quanti sono stranieri nelle società postmoderne. Stranieri erano quanti, in un'ottica sociologica, si opponevano al progetto di ordine posto come fine ultimo dello stato moderno. All'interno di un compito ben preciso, che lo stato intendeva realizzare e che realizzava emanando leggi a garanzia del mantenimento dell'ordine sociale e classificando con accurata chiarezza tutti i soggetti e le posizioni da assegnare loro, lo straniero era colui il quale non si trovava ad occupare un posto proprio nella società e che, di conseguenza, intralciava la realizzazione e il mantenimento dell'ordine.

Nei confronti degli «indefiniti», degli «anomali», degli «estranei», la possibilità di coesistenza era per così dire nulla: costoro andavano semplicemente eliminati. L'analisi storico-culturale e sociologica riporta alla mente due diverse modalità di trattare il problema nei tempi moderni, due diverse aspirazioni ideologiche a cui hanno fatto appello le due impostazioni politico-culturali moderne. La prima di tali strategie è quella che viene comunemente definita *antropofagica* e che si fonda, come suggerisce l'etimologia del termine, sull'idea del "divorare" l'individuo estraneo. È il principio dell'assimilazione, la strategia sociale ed educativa attuata ancora oggi in taluni paesi che mirano all'adattamento di tutti i gruppi alla cultura dominante, con il conseguente abbandono da parte degli stranieri di valori e tradizioni d'origine. Si pensi, a tal proposito, al modello assimilazionista su cui è stata impostata la politica scolastica francese: finalità precipua della scuola francese è l'integrazione di tutti nel corpo sociale, fine ultimo risulta quindi assicurare il diritto di uguaglianza e in subordine il diritto alla differenza. Si tratta di una omologazione o meglio di una uniformizzazione di costumi, di valori, di conoscenze in nome dell'uguaglianza. La seconda strategia sociale emersa negli stati moderni è quella detta *antropoemica*, rispondente ad un progetto politico e ad una visione antropologica nazional-razzista. Questa seconda impostazione si appoggia ai principi dell'esclusione e

¹¹ Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 20.

dell'allontanamento di quanti risultano oppositori dell'ordine costituito.

Ovviamente i principi ispiratori delle due diverse e per certi versi opposte visioni sociali, culturali e politiche sono confluite, pur nella loro ribadita diversità di fondo, in una deformata concezione dell'estraneità, come se tale anomalia fosse destinata a restare qualcosa di diverso. Non si poneva, dunque, nello Stato proteso alla realizzazione dell'ordine e all'annullamento radicale del suo opposto, il caos per l'appunto, il problema della possibile convivenza con lo straniero.

La nostra epoca «postmoderna», che Ulrich Beck preferisce definire come l'era della «modernità riflessiva» o, per dirla alla Anthony Giddens, del «postmodernismo» o «ipermodernismo», diventa una cornice spesso priva o lacunosa di riferimenti stabili e decisi per l'individuo. Nella individuazione dei ruoli e nel compito più arduo di definire la propria identità individuale, l'uomo oggi si trova nella difficoltà di ancorarsi a scenari e valori sociali forti e condivisi. In altri termini, l'uomo dell'era planetaria vive la difficoltà principale di costruirsi e ricostruirsi da sé, in uno spazio indefinito o, meglio, in costante strutturazione e in progressivo allargamento di quanto è a lui contestuale.

L'effetto principale delle contraddizioni e degli interrogativi presenti prende forma nella difficoltà propria dell'uomo di oggi di percepire se stesso e, dunque, di costruirsi un'immagine di sé e una identità solida. Le incertezze della società e nella società complicano il processo di maturazione, perché non fanno altro che scomporre l'identità umana che vacilla fra riproposizione di modelli passati e ipotesi frammentarie di modelli futuri. Si potrebbe prendere ad esempio, per comprendere questo problema dell'uomo «disancorato», la metafora del «coltivare il proprio giardino»: lo sviluppo dell'uomo che mira a sviluppare se stesso per *diventare ciò che è*, che tende cioè a realizzare la propria autenticità, mostra analogia con l'azione del giardiniere che non fabbrica la pianta ma che in altro modo si prende cura di essa e, così facendo, rende possibile lo sviluppo di ciò che altrimenti non avrebbe conosciuto nascita e crescita. Il giardiniere coopera con la natura e la pianta può sorgere e dare frutti. L'uomo di contro, oggi più di ieri, è solo nel lavorare alla realizzazione di se stesso e alla costruzione della sua immagine identitaria, che lo fa divenire ciò che è. Anzi,

più che trovarsi in un deserto, l'essere umano si sveglia piuttosto come in un fiume senza argini, in cui non vi sono appigli "ancoranti".

Tale situazione è ancora più vera per l'uomo europeo, il quale abita in uno spazio geograficamente vago, storicamente caotico, culturalmente sfaccettato. Se fino alla fine del XIX secolo i progetti individuali risultavano direzionati verso la soddisfazione funzionale collettiva¹² e l'uomo eludeva le problematiche legate alla pura vita biologica appoggiandosi alle affidabili fondamenta di una società autoritaria e stabile, agli albori del III millennio la vocazione umana di realizzare se stesso e, quindi, di costruire una identità propria sembra sempre più caratterizzata dalla sensazione di fragilità e incertezza delle strutture sociali e, come Giddens, da un senso di «disancoraggio»¹³ proprio di ciascun essere umano. Il villaggio globale di McLuhan genera cambiamenti estesi e, soprattutto, un modo profondamente mutato di fare esperienza del mondo.

È possibile offrire rappresentazioni vaghe di possibili interpretazioni del mondo, non è certamente possibile presentare affermazioni certe, indiscusse e condivise. Il villaggio globale rappresenta nel pensiero di ogni uomo l'insicurezza, il vago, l'indefinito: in questo senso, dunque, ciò che è causa di sfiducia umana non sono tanto i limiti e le scarse capacità di ciascuno, quanto invece la consapevolezza dell'incertezza futura, il ragionevole dubbio verso un mondo che non offre continuità e durevolezza. La macchina del tempo con maggiore

¹² Si veda, in particolare, E. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, trad. it. Fulvia Airoidi Namer, Einaudi, Milano 1999.

La prospettiva seguita da Durkheim va dalla società all'individuo. Non c'è processo di costruzione della società, ma la società è data. La dinamica sociale consiste, secondo questa impostazione, nel processo attraverso il quale gli individui singoli si uniformano agli individui come collettività. Un passaggio merita di essere chiarito: Durkheim afferma per un verso che la società è fatta di individui e per l'altro definisce la società come realtà *sui generis*. Le due affermazioni vengono poi conciliate quando viene specificato che *l'insieme è sempre qualcosa di più della somma delle parti*. In un passaggio successivo Durkheim parla ancora di *homo duplex*, come a voler sostenere che da una parte esiste l'individualità e dall'altra ciò che è altro da noi stessi. Si tratta di una dualità verticale, in cui la parte individuale è comunque posta sempre in una "zona" sottostante la società.

¹³ N. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna 1994.

forza rispetto al passato accelera il processo di frammentazione di quanto "ora" sia reputato valido, così che l'uomo vive in una costante fase di «paura ambientale»¹⁴.

Il senso di insicurezza odierna e le conseguenze sull'uomo e sulle sue azioni non sono temi di discussione, sono constatazioni su basi reali del nuovo "disordine" planetario, di una condizione "caotica" determinata da sconvolgimenti su scala mondiale, da riconsiderazioni territoriali, dalla nuova forma dei rapporti fra il centro e le periferie della Terra, dal volto delle odierne disuguaglianze, effetti tutti di una *deregulation* universale che genera disuguaglianze più gravi e disumane di quelle passate¹⁵.

1.6 Formazione umana, identità e integrazione

Colpiti dall'indeterminatezza della storia sociale postmoderna, le relazioni interumane subiscono una rimodulazione tale che all'immagine del legame certo e fonte di ancoramento subentra l'idea dell'incontro, parallelamente ad una concezione relativistica dell'identità che, sempre più pirandellianamente, si fa carrellata di maschera da indossare di volta in volta a seconda della situazione.

Il mondo si allarga, l'uomo rischia di perdersi e, mentre le nuove tecnologie avvicinano virtualmente, le relazioni umane si banalizzano. È la "crisi umana", per la quale è possibile trovare rimedio attraverso una nuova educazione/formazione.

Accanto alla perdita di valore assoluto, secondo la tendenza a vedere tutto soggetto alla indeterminatezza del proprio destino e in balia di una esistenza e di una consistenza episodiche, tutto viene costantemente rimesso in discussione: ogni conoscenza, ogni statuto scientifico, ciascuna professione, tutte le definizioni, la percezione del sé e le rappresentazioni dell'altro da sé diventano campi relativi nel tempo e

¹⁴ Si legga, per lo sviluppo sul tema e sull'uso dell'espressione di Marcus Doel e David Clarke riportata, il volume di B. Crysler, C. Hamilton (a cura di), *Street Wars; Space, Politics and the City*, Manchester University Press, Manchester 1995.

¹⁵ Fra i tanti, in particolare, si rimanda sull'argomento al testo di J. Baudrillard, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, trad. it., Cortina, Milano 1996.

nello spazio. Ciò che vale nell'*hic et nunc* non è *eis aei*, non conta in altri termini per sempre.

La riflessione socio-pedagogica non può non considerare, in virtù delle complesse e problematiche dinamiche della tarda modernità¹⁶, la centralità che oggi più che in passato ricopre la tanto complessa realtà umana.

Non è pensabile un'analisi dei contemporanei scenari sociali né risulta possibile ipotizzare percorsi pedagogici, né ridisegnare mappe curriculari, né in ultima analisi argomentare circa il valore dei diversi campi e settori cognitivi, senza partire dalla indagine sulla realtà "uomo", di quell'uomo che «un tempo immagine di Dio, specchio del valore universale di cui era portatore, non è più tale ormai; e se anche ha tuttora una vaga idea dell'antico rifugio, e si domanda quale logica gli s'imponga e gli sconvolga il senno, l'uomo, cacciato nell'orrore dell'infinito, se anche rabbrivisce e, pieno di romanticismo e di sentimentalismo, sospira nostalgicamente la protezione della fede, rimane smarrito nell'ingranaggio di valori fatti indipendenti, e non gli resta che sottomettersi a quel valore singolo che è diventato il suo mestiere, non gli resta che diventare una funzione-professionista divorato dalla logica radicale nelle cui grinfie è caduto»¹⁷.

La consapevole dissoluzione dell'idea di uomo, e di uomo europeo in particolar modo, reclama come primo punto una definizione o ridefinizione della realtà umana attraverso uno studio analitico che concentri ogni spiegazione su di essa e sulla umana strutturazione ontologica e funzionale alla luce di nozioni nuove orientate nella direzione del cambiamento, della processualità, del dinamismo, della trasformazione, della modificabilità, della plasticità, dell'adattabilità, della discontinuità, del relativismo.

¹⁶ Si vuole con consapevolezza far ricorso in questo contesto, che segna il passaggio dalla riflessione generale ad una più specifica ricostruzione pedagogica, alla definizione che dei tempi attuali ha forgiato Anthony Giddens, quasi a indicare l'ingresso in un ordine generale nuovo e la conseguente necessità di riqualificare il vasto campo teorico e prussico della formazione al fine di preparare le nuove generazioni a trovare le risposte opportune in una società in espansione ed esigente di saperi flessibili, rimodellabili e rimodellati con celerità.

¹⁷ H. Broch, *I sonnambuli*, trad. it. Di C. Bovero, Einaudi, Torino 1997², p. 480.

La stessa ambivalenza dei termini con cui l'uomo viene descritto, a partire da quelli della tradizione filosofica, designa la complessità dell'oggetto di studio e impone una prospettiva di analisi multidisciplinare in cui la plurale dimensione umana sia considerata all'interno di una sinergia di variabili integrate e di una molteplicità di livelli organizzativi e di aspetti socioculturali.

L'assunto principale di simile impostazione dei termini della ricerca trova la sua ragione motivazionale nella volontà di fare della formazione la risorsa principale e più proficua per favorire una reale e dinamica integrazione in contesti sociali sempre più aperti alla presenza di stranieri e all'inedita modificazione di aspetti centrali nella vita delle persone. Il mosaico dei temi segue allora uno schema circolare che, prendendo avvio dall'uomo come entità plurale nelle sue complesse dimensioni, riapproda all'uomo passando per le strade simbolo dei problemi legati alla sua duplice natura biologica e culturale e alle esigenze della sua vita sociale e culturale, dalla costruzione della sua identità alla aristotelica esigenza di integrazione e di socializzazione.

È l'uomo, dunque, il legante di tali ambiti di analisi e di ricerca scientifica. Ambiti che si sono andati definendo in termini scientifici più rigorosi a partire dalla seconda metà del XX secolo e si sono innestati nel più ampio discorso sul ruolo dell'educazione quale fattore di progresso culturale, sociale, politico ed economico. Si tratta di una rilettura integrale della scienza, della ragione, della società e dell'uomo che non si è nel tempo conclusa, ma che al contrario conosce più che mai nel tempo attuale una prepotente emergenza.

Le ragioni sono molteplici e complesse: il travaglio della ingegneria scientifica e l'inedito palinsesto sociale, l'emergere del paradigma di relativismo universale e il fallimento senza ritorno del progetto della modernità, la morte della pretesa razionalità della scienza e la rivoluzione copernicana entro i confini delle scienze cognitive, la perdita di senso dell'uomo postmoderno e la ricerca dei valori identitari, la globalizzazione e il nuovo popolo degli esclusi, l'unificazione politico-economica dell'Europa e il suo assente legante spirituale, l'idea di

una Europa unica e l'oblio del suo "costruttore"¹⁸, il ruolo dell'educazione e i fini della formazione, l'accresciuta domanda e qualificazione dell'istruzione insieme al manifestarsi di un panorama rinnovato di soggetti educandi, l'intercultura come oggettività e fine perseguito, la riscrittura dei *curricula* didattico-disciplinari.

La questione della rilettura dell'uomo e della società diventa esigenza forte a proposito della nuova realtà europea. In questo senso, il passaggio di epoca che stiamo vivendo ricerca dei valori etici e dei fondamenti spirituali che possono dirsi "europei" è il primo tassello del vasto progetto di riordino dell'idea di uomo come persona ed è allo stesso tempo il primo passo verso la costruzione di uno spazio europeo. È la questione di creare uno spazio entro cui la variegata caratterizzazione razziale, linguistica e culturale possa trovare una pacifica condivisione della loro comunione spirituale, possa viaggiare lungo i sentieri della collaborazione sociale alla costruzione di una nuova idea di Europa e possa ricevere pari opportunità formative che consentono, lungi dall'affermazione di modelli assimilatori o escludenti, l'inserimento di ciascun individuo. La formazione da dispensare e da assicurare per dovere costituzionale (art. 34) ad un'utenza sempre più vasta, si carica ora della necessità di giungere e raggiungere tutti con successo.

Sono questi gli anni della generale revisione che investe le molteplici dimensioni dell'evento educativo, a partire dalla ridefinizione dei contesti all'interno dei quali l'individuo partecipa al proprio processo di crescita educativa, della rete dei saperi che devono essere impiegati per la progettazione di itinerari educativi, sino alla ricostruzione della mappa identitaria dell'operatore culturale e del suo percorso formativo che deve dotarlo degli strumenti metodologici per svolgere la sua professione/missione e per dominare la poliedrica casistica delle emergenze educative.

Ci si preoccupa, come è giusto e opportuno, dei metodi ma, *repetita iuvant*, il fine resta comunque un *focus* fondamentale della riflessione

¹⁸ P.M. Lützel, *Identità europea e pluralità delle culture*, trad. it. di J. Bednarich, Marsilio, Venezia 1999, p. 12: «Non si può costruire una casa comune europea senza avere un'idea dell'Europa conforme alle sue identità».

pedagogica. Sullo sfondo di una profonda fiducia nel progresso sociale e culturale riposta nell'educazione, "trasformata" in concreto oggetto di indagini scientifiche a seguito della rivisitazione dell'impianto epistemologico delle scienze dell'educazione e approdata alla pedagogia quale sapere plurale, complesso e problematico, emerge un atteggiamento rinnovato nella investigazione del più generale fenomeno umano.

La volontà di concentrare sull'essere "uomo" ogni analisi rivolta a dare spiegazione della sua complessa composizione e l'esigenza di delineare la struttura epistemologica di una pedagogia che abbia concreto valore in seno alla società globale quale supporto alla costruzione di un valido e motivato processo culturale e formativo universale, sono le condizioni di nascita e di affermazione della questione interculturale in termini pedagogici.

Riaffiora il tema problematico degli "stranieri" e, in ambito educativo, gli obiettivi di una *paidagogia* che voglia dirsi a tutti gli effetti scienza della formazione e voglia essere in senso ampio interculturale, sono in linea con gli attuali bisogni di una utenza immersa nella postmodernità sociale, ossia in una molteplicità di forme comunicative, nella multietnicità, nel multiculturalismo, nel multirazziale e nel multilinguismo.

1.7 Formazione plurale e comunicazione interculturale

È possibile concentrare l'analisi su un aspetto o, meglio, su una prospettiva della più ampia questione pedagogica, direzionando l'analisi e ponendola in rapporto al carattere plurale e pluralistico della società che si afferma sullo sfondo della riformulazione teorica e pratica della formazione.

Questa attuale contemporaneità esige, come si è sottolineato, spiriti capaci di comprendere i problemi complessi del pianeta. Nel contempo, questa stessa attuale contemporaneità affida alla formazione il compito di guidare e di essere il vettore del processo di sviluppo e di realizzazione personale e sociale di ciascun uomo. Nel contempo l'educazione è chiamata a riformare se stessa attraverso l'elaborazione di strategie cognitive coerenti con la multidimensionalità delle condi-

zioni storiche e sociali presenti. In questa prospettiva, la pedagogia interculturale, iniziata idealmente e non solo negli anni '60 del secolo scorso, rappresenta la storia di un progetto educativo che all'attenzione teorica affianca lo sguardo attento ai cambiamenti del mondo e alle pratiche esigenze formative degli stranieri e parimenti degli autoctoni. La postmoderna coscienza delle interdipendenze concentra sulla scuola enorme preoccupazione. Quest'ultima, infatti, si carica di significati e compiti importanti, collocandosi nella riflessione scientifica e nella pratica pedagogico-didattica quale culla della trasmissione dei saperi e dell'arricchimento cognitivo individuale, quale spazio della socializzazione anche nella sua dimensione emozionale e affettiva, quale luogo soprattutto della mediazione fra l'individuale e il globale, dell'incontro tra l'«io» e l'«altro» e, in ultima analisi, del dialogo, del confronto, della prevenzione degli stereotipi, nonché della riformulazione del concetto di identità culturale¹⁹.

Inserirsi nel dibattito europeo e sostenere l'impegno della pedagogia nella realizzazione di un progetto interculturale teso al rispetto delle individualità umane e alla formazione di un comune bagaglio di conoscenze e competenze in linea ai principi di identità culturale e spirituale europea, impone anche e soprattutto di ristabilire gli alvei dei *curricula* scolastici. Emerge come bisogno formativo il dovere di legittimare in senso interculturale il curricolo. Occorre in altro modo ridefinire il ventaglio disciplinare che costituisce l'insieme delle concrete materie di studio degli studenti italiani e stranieri. Il curricolo, secondo questa impostazione, si fa oggetto di riflessione nella sua dimensione esplicita e nella sua estensione implicita: evidenzia in altri termini le connessioni tra il macrolivello e il microlivello, tra le indicazioni nazionali e quelle locali, e nella direzione di mettere in rilievo l'influenza dell'ambiente scolastico sull'azione pedagogica.

Le ipotesi circa l'articolazione disciplinare vertono naturalmente verso quelle discipline che per loro tradizione, per le valenze culturali

¹⁹ Si veda, in particolare sul tema dell'approccio interculturale mediante una didattica tesa a promuovere una sana percezione delle culture altre il volume di E. Nigris, *La didattica interculturale nella scuola italiana*, in E. Nigris (a cura di), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 30-32.

e per pratiche pedagogiche hanno rivestito un indiscusso ruolo nella scuola italiana e nelle realtà educative europee. Diviene quasi spontaneo puntare il dito sul greco e sul latino che sono lingue di quella civiltà e di quella cultura che hanno caratterizzato l'Europa e che hanno, poi, europeizzato il mondo.

Da questa lente di indagine, le discipline classiche sono tassello particolare del più generale mosaico che studia i tratti necessari alla formazione dell'uomo contemporaneo. Le lingue classiche sono lo specchio e il mezzo attraverso cui si sono espresse le civiltà fondatrici dei valori culturali e spirituali dell'odierna Europa. Ma questa Europa unita si connota oggi, più che per motivi unificanti, per la sua complessità, per le sfaccettate realtà che accoglie, per la molteplicità di etnie, culture e tradizioni in essa presenti, per i tratti che apparentemente mettono in discussione l'avvenuta unità, una unità che non è e non può essere solo quella dell'euro, ma che invece deve investire l'essenza e l'anima spirituale. Si tratta dell'aspirazione a realizzare progetti culturali, e quindi formativi, conseguenti al tempo storico e sociale attuale.

Progetti, questi, che prendono corpo nel nuovo contesto europeo e che tornano a discutere necessariamente dell'uomo europeo. Parlare di Europa oggi equivale a ricostruire una nuova Europa, dai confini territoriali ampliati, con una mescolanza di culture, etnie, lingue e tradizioni, con un insieme di storie nazionali differenti e antitetiche. Parlare di Europa significa realizzare uno spazio comune di conoscenza, di produzione e di condivisione della conoscenza, vuol dire quindi realizzare uno spazio di formazione.

Preliminare risulta la ricerca delle radici culturali e spirituali dell'Europa postmoderna identificabili non altro che nelle radici identitarie dell'uomo europeo; è come dire che risulta necessario ridisegnare il volto dell'uomo contemporaneo europeo a partire dalle sue origini culturali, così come risulta necessario riprogettare gli interventi educativi e formativi individuali finalizzandoli alle esigenze collettive e al nuovo volto della società. Questa prospettiva di ricerca in ambito educativo fa dell'uomo il centro dell'analisi, il *focus* di un'indagine che si ristrutturata alla luce dei nuovi paradigmi assunti dalle scienze. La sua natura viene riletta confidando in una integrazione dialogica fra ambiti di ricerca differenti e all'interno delle nuove categorie episte-

mologiche che hanno contribuito a mutare abiti metodologici di analisi degli aspetti educativi, che hanno variato le prospettive di elaborazione dei fini educativi ricercandoli all'esperienza umana. L'uomo è il punto di partenza e l'approdo della ricerca pedagogica, è al centro di teorizzazioni e progettualità fondate sullo studio del fenomeno umano come sinergia di determinanti naturali e culturali.

Appare chiara la circolarità dei temi caratterizzanti la trama della riflessione. Il processo formativo individuale, nucleo fondamentale della scienza pedagogica, porta con linearità e per necessità a prendere in considerazione il soggetto uomo inserito in una prospettiva di indagine multiprospettica e interdisciplinare. L'uomo, assunto e considerato come risultato di una sinergia di variabili differenti interagenti durante il suo sviluppo, è l'uomo che vive l'era attuale, l'epoca delle incertezze prodotte dalla società postmoderna, il tempo della precarietà e della crisi delle ideologie del '900 e in cui il bisogno universalmente avvertito di costruzione di una identità propria si tramuta in uno degli ostacoli più invadenti nel percorso esistenziale di ciascuno che fa appello alla arricchita categoria della *Bildung*.

L'ostacolo al possesso di una sicura identità si consolida ancor più per l'uomo inserito in una società composita, percepita come intrisa di elementi "estranei" e di forze centrifughe. Si sgretolano la dimensione sociologica e con essa il modello sociale di riferimento e prendono vigore immagini di una realtà e di un mondo inediti. Parallelamente si rimettono in gioco i tradizionali riferimenti paideutici che risultano rapidamente sorpassati e inadeguati alla formazione dell'uomo che persegue scopi mutanti e che necessita di strumenti più complessi di lettura del contesto esistenziale. L'azione educativa deve dimostrare la sua adeguatezza a seguire ogni individuo durante il suo sviluppo esistenziale, prima di tutto per consentire di stabilire una relazione attiva e positiva tra individui e contesto reale e tra tutti i soggetti che in esso vivono e agiscono, cercando di evitare la percezione di "estraneità" o sartrreianamente di vischiosità²⁰.

Nella prospettiva della pedagogia interculturale lo sguardo va ai Paesi europei e alla crescente presenza di immigrati, in parte extraco-

²⁰ J.-P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Est, Milano 1997, pp.675-676 [n.d.t.].

munitari, talvolta sentiti come vischiosi, come elementi estranei da comprimere, da dominare, da ricondurre alla volontà dominante. Non difficilmente lo straniero diventa il vischioso di Sartre e ciò si manifesta principalmente nella vita di tutti i giorni, anche nelle pratiche e negli ambienti educativi.

La percezione dello straniero, guardando con la lente del sociologo, non è univoca: il forestiero che vive nelle nostre città è altro rispetto all'immagine consumistica associata allo straniero che a nostro piacimento vivacizza spiagge, presta servizi e che, per tali ragioni, non invade i "nostri" spazi e non limita la "nostra" libertà. Ma è l'esistenza di tutti i giorni a destare l'attenzione ed è la pratica quotidiana a suscitare l'esigenza di rimodellare i percorsi formativi, riformulandoli in senso interculturale, ossia nella prospettiva dei rapporti interumani generali che non concepiscono esclusioni di sorta.

La complessità odierna non consente più rimandi, a partire da un rinnovato interesse scientifico per le premesse teoriche di una formazione che possa a ragione definirsi interculturale. La pedagogia, dal canto suo, è per sua natura strutturale interculturale. A ciò va aggiunto che essa è chiamata a tracciare i punti di una aggiornata progettazione che, lungi dal limitarsi a interventi episodici e frammentari, deve tradursi in un rigoroso e solido impegno tale da coinvolgere a diversi livelli studiosi, uomini di governo e di scuola, intellettuali, operatori sociali e mediatori culturali.

La presenza di allievi stranieri nella scuola italiana, in numero progressivamente crescente e con connotazioni e bisogni formativi differenti rispetto a quelli della prima generazione di studenti immigrati, porta a rivedere l'impianto delle finalità e delle strategie formative, non potendo eludere la dimensione della ricerca di valori comuni, delle radici culturali, dei presupposti identitari europei, su cui le medesime finalità e le conseguenti strategie formative devono fondarsi. Il multiculturalismo, il multietnismo, il pluralismo culturale, l'intercultura, il tema della cittadinanza, le relazioni culturali nella realtà neocomunitaria, rafforzano l'immagine dei difficili e numerosi fili che si intrecciano.

Nel groviglio dell'analisi si ergono tre parole-chiave che fanno da collante dei filoni tematici: l'uomo come entità complessa e come persona; l'Europa, come indefinita realtà storico-geografica e come con-

testo nuovo da ridefinire principalmente nei suoi valori spirituali specifici e fondanti; la formazione, come strumento di socializzazione interessante tutti gli uomini e tutte le donne del nostro tempo.

Il filo conduttore che riporta unità nella molteplicità tematica è, in ultima analisi, racchiusa nell'interrogativo più generale del "cosa" possa fare l'educazione per l'uomo planetario²¹ e del "come" essa possa aiutare uomini e donne ad orientarsi e stabilire relazioni dinamiche nella pluralità della società postmoderna. E le risposte a questi quesiti non possono prescindere da un rimodellamento della scienza deputata alla formazione dell'uomo, alla luce della messa in discussione della nozione stessa di scienza, e da una riorganizzazione didattica e disciplinare dei *curricula* educativi.

²¹ Cfr. P. Orefice, *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006. A pagina 9 del volume il quesito «cosa può fare l'educazione per gli uomini e le donne del nostro tempo?» introduce la riflessione. L'interrogativo segna l'avvio, come sottolinea Paolo Orefice, della volontà di ristabilire la rete concettuale, teorica e pratica della Pedagogia, sostenendone la forza in quanto scienza del processo formativo, quindi in quanto scienza dotata di un impianto epistemologico proprio che le giustichi una riconosciuta collocazione all'interno dell'enciclopedia dei saperi scientifici. Ciò a dire che tale riconoscimento deve essere preceduto da una ridefinizione dell'oggetto specifico della Pedagogia e del metodo di indagine suo proprio.

La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza

La rivoluzione tecnologica, la liberalizzazione dei mercati internazionali e le repentine trasformazioni sociali, politiche ed economiche dell'attuale società globale hanno progressivamente configurato un nuovo mercato del lavoro, in cui il binomio *più formazione/più produttività*, come elemento decisivo di benessere e di crescita, reclama un innalzamento qualitativo delle scienze della formazione in generale e dell'Università in particolare. Alla luce dei nuovi scenari, il testo affronta il panorama della formazione superiore in prospettiva trans-nazionale, prendendo le mosse dalla faticosa riorganizzazione del sistema universitario italiano all'interno delle più ampie politiche europee di integrazione e di sviluppo del capitale umano.

Si delinea un quadro complesso, in cui temi come produttività, mercato del lavoro intellettuale e costruzione delle conoscenze fanno da sfondo a un'Unione Europea che, al di là delle definizioni formali, continua ad apparire una realtà storica, sociale, politica e culturale di difficile realizzazione, al punto che persino le qualità più autentiche e l'essenza di ciò che chiamiamo Europa risultano labili e talvolta contraddittorie.

Elsa M. Bruni è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale nella Facoltà di Scienze sociali dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. Docente di Pedagogia e comunicazione interculturale, ha pubblicato diversi contributi sulle attuali problematiche delle scienze educative.

Claudio Crivellari è ricercatore di Pedagogia generale e sociale nella Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. Docente di Educazione comparata, ha pubblicato diversi contributi sulla storia dei processi formativi e culturali.

In copertina

Particolare del Planisfero di Andreas Walsperger, 1448, Biblioteca Apostolica Vaticana, Città del Vaticano.

