

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

Nel 2020, l'economia europea richiederà il 31,5% di occupati con alti livelli di istruzione e qualificazione, il 50% con livelli intermedi, mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5%. Dunque l'innalzamento e l'aggiornamento dei livelli di qualificazione divengono strategici. E tuttavia, se spesso li si fa corrispondere all'acquisizione di titoli di studio più alti, esso non può certo prescindere dalla realistica valorizzazione di conoscenze, abilità, competenze, certificate e validate a conclusione di esperienze di apprendimento integrato (sia formale e non formale che informale).

La nozione di formazione continua – centrale nella SEO – viene così ricompresa in quella di apprendimento permanente (*lifelong learning*), estendendone ruolo e finalità anche al di là delle ricadute in termini professionali. Quest'ultimo è chiamato a realizzarsi in esperienze formative attivate in qualsiasi momento della vita (*life long*) e in qualsiasi contesto (*life wide*), secondo modalità molteplici: formali, non formali e informali (*formal, non-formal, informal*), volte a migliorare le conoscenze e le competenze del soggetto in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale (Bocca, 2002). In questo senso, si sostiene, il *lifelong learning* deve configurarsi come il principio ispiratore dell'offerta e della domanda formativa, una sorta di metodo da attuare a tutti i livelli di un sistema formativo concepito in termini allargati sino a ricomprendere le opportunità di apprendimento informali.

Più specificamente il *lifelong learning* rappresenta per il soggetto la possibilità di verificare, aggiornare e sviluppare continuamente il proprio sistema di competenze ai fini sia dell'occupabilità e concorrenzialità sul mercato del lavoro sia di una partecipazione attiva alla società della conoscenza quale è, e ambisce a essere sempre di più, quella europea.

Il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* della Commissione Europea, redatto a conclusione del *summit* di Lisbona nel 2000, coniuga tali diversi obiettivi in modo esplicito. Esso afferma chiaramente che il *lifelong learning* è chiamato a perseguire *due finalità distinte e al tempo stesso interdipendenti*:

- *la promozione dell'occupabilità e dell'adattabilità* dei lavoratori: una sorta di manutenzione delle condizioni che li rendono concorrenziali sul mercato del lavoro e adattabili alle esigenze delle imprese (l'accento è posto sulle politiche di formazione continua e di capitale umano);
- *la promozione di una cittadinanza attiva*, al fine di rendere i cittadini in grado di cooperare sempre più attivamente ai vari livelli territoriali e istituzionali (da quello locale a quello comunitario) in tutte le sfere della vita pubblica, in particolare nel campo sociale e politico (si valorizza qui ogni opportunità di apprendimento).

Così ridisegnata, la formazione o, meglio, l'apprendimento continuo, si colloca pienamente al centro dell'*active welfare state*, secondo una lettura dell'attivazione ampia, coniugata in chiave non solo occupazionale. Nei termini utilizzati sopra possiamo dire che l'apprendimento continuo, se assunto in questa prospettiva, può concorrere a sviluppare sia la capacità di lavoro (*capability for work*) sia la capacità di espressione (*capability for voice*) aiutando il soggetto ad acquisire le conoscenze, le competenze e anche la consapevolezza e il "potere" necessari per convertire le risorse a disposizione in strategie di comportamento, per operare delle scelte di valore per sé, per far valere il proprio punto di vista. Per dirlo nuovamente con la terminologia di Sen, *l'apprendimento continuo si configura come un fattore di "conversione" cruciale per le persone, a tutela della loro capacità di mettere in campo scelte che abbiano significato per la realizzazione di sé e dei propri obiettivi.*

Tuttavia, a dispetto di questa definizione ampia delle finalità dell'apprendimento permanente, lo spostamento di accento dall'occupabilità all'occupazione operato a Lisbona sul piano delle politiche ha finito con il contaminare anche la formazione, contrastando il dispiegarsi di tutte le sue potenzialità, finendo con il favorire lo sviluppo di azioni formative soprattutto in chiave professionalizzante, in stretto rapporto con le esigenze del mercato del lavoro.

La prospettiva della capacitazione delle competenze (Sen, 2009) apre, invece, a un nuovo paradigma per l'apprendimento adulto: il lavoro codificato nel suo processo rinvia a qualcosa di oggettivo, che può essere replicato in contesti differenti, mentre il lavoro generativo (Costa, 2011) rinvia a un soggetto, individuale o collettivo, che rimette in gioco continuamente il suo patrimonio di conoscenze e di esperienze, accumulato nel corso del tempo e che perciò si fa storia e matrice degli orizzonti possibili del suo *empowerment*. Scolora e si poggia sullo sfondo il peso cogente delle strutture organizzative del lavoro; ed emerge piuttosto la singolarità di un soggetto che trasforma in risorsa la necessità di generare nuove opportunità di impegno e nuove soglie di apprendimento esperto (Margiotta, 2011) nel vivo delle ibridazioni tra capitale formativo e capitale sociale che agisce in situazione locale¹. In sintesi, nella società della conoscenza l'atto che impone il governo della complessità è quindi legato alla capacità di saper coniugare, in modo sistematico e ricorsivo, comprensione e interpretazione, in funzione dell'invenzione di nuovi saperi e di nuovi poteri.

1 Come ricorda opportunamente M. Costa «La tensione dialettica registrata da alcuni studiosi tra locale e globale per il controllo della conoscenza viene pertanto a sfumare di importanza. La conoscenza non si può gestire e controllare, perché frutto di sempre nuovi accoppiamenti strutturali basati sulla ricerca continua sistematica e ricorsiva del valore. Concetti come omeostasi, regolazione, regole sistemiche, e così via, sono semplicemente una descrizione del funzionamento del sistema da parte di un osservatore. Tali descrizioni non hanno alcun valore esplicativo, poiché non si riferiscono ad alcun processo effettivamente operante nel sistema: "Controllo e regolazione non sono fenomeni operativi che si verificano nelle interazioni reali delle componenti di un'unità composita e dinamica; essi sono descrizioni dello svolgimento di queste interazioni, fatte da un osservatore" (Maturana, Varela 1980). La conoscenza non è quindi solo mezzo di "integrazione" o di "produzione" del mercato e dei sistemi, che rimangono sostanzialmente competitivi, ma diventa il fine stesso dell'agire strategico di ogni organismo (o sistema). La prospettiva qui indicata è paradigmaticamente rivoluzionaria; e segna una svolta decisiva per la stessa educazione degli adulti» (Costa 2011).

Su tali premesse si fonda il ricco numero 1/2013 di *Formazione&Insegnamento*, dedicato al tema *Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Tema protagonista della SIREF Summer School di ricerca tenuta a Venezia-Mestre nel settembre del 2012, coronata dai contributi presenti in questo volume.

La rivista apre con due interviste: la prima, rivolta da **Rosemary Dore** a **Mario Manacorda**, il pedagogista e storico dell'educazione recentemente scomparso, esponente di spicco della pedagogia laica di indirizzo marxista, chiarisce il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola e delinea il quadro di una pedagogia che pone a frutto l'opera marxiana, ponendo al centro dell'interesse il nesso istruzione-lavoro e l'esigenza di una formazione onnilaterale dell'uomo, secondo ottiche che per molti versi anticipano il concetto di *capability*. Attraverso l'analisi di Gramsci, Manacorda richiama i principi ancora disattesi dell'equità formativa e si sofferma sulle nuove forme di disuguaglianza, determinate dalla globalizzazione:

«I problemi del Brasile [...] sono, in forme generali quelli comuni a tutto il mondo "occidentale". Dirò solo che la difficoltà consiste nel fatto che comunque la scuola, che pur tende a conservarsi immutata come ogni sovrastruttura, è subordinata alla struttura sociale e alle sue tendenze in atto, ma non riesce ad adeguarsi se non in ritardo: e, d'altra parte, proprio non deve adeguarsi, ma deve a sua volta sollecitare i diritti trascurati e il mutamento. L'"identità" col mondo produttivo non può essere se non generica e tendenziale. E la "cultura generale", che una volta poteva essere omogenea e condivisa, oggi non lo è più, o lo è solo seguendo il modello più avanzato, cioè quello americano, scontrandosi con le vecchie impostazioni; nel mondo antico, in sé unitario nelle singole patrie, anche se duramente diviso in classi, la cultura della scuola si iscriveva in quella della società: i luoghi primari (famiglia, scuola, classe, ecc.) non erano in contrasto con quelli secondari (stato, ecc.). Oggi non c'è relazione tra la "cultura" dei *ninos delle favelas* e quella della globalizzazione. Come può la scuola mediarle? Come può non apparir estranea agli uni e all'altra?» (Manacorda, Lettera a Rosemary Dore, Aprile/2001).

La seconda intervista è invece rivolta da **Paolo Torresan** a **Paul Howard-Jones**, esperto in Educational Neuroscience dell'Università di Bristol, il quale valorizza il processo generativo e capacitante del pensiero: i risultati delle neuroscienze supportano un modello di creatività sulla base dello spostamento tra un processo generativo di produzione di nuove idee e di un processo di valutazione critica per valutare il loro valore.

La seconda sezione è dedicata ai saggi sul tema, proposti da **Luigino Binanti**, **Giuditta Alessandrini**, **Renata Livraghi**, **Claudio Gentili**, **Mario Spatafora**, **Massimiliano Costa**, **Demetrio Ria**, **Edi Puka** e **Dilina Beshiri**, e **Elvia Ilaria Feola**. In un'ottica di crisi del *welfare*, i saggi spaziano dal rapporto tra *Capability Approach* e politiche educative, alle logiche esistenziali paradigmatiche dell'etica delle capacità, agli orientamenti di vita creativi, ai processi di capacitazione intesi in senso di innovazione e di risorsa alla formazione del cittadino e alla gestione della società.

La terza sezione – studi – attraverso i lavori di **Marcello Tempesta**, **Ines Giunta**, **Daniela Mario**, **Alessandra Gargiulo Labriola**, **Rita Minello**, identifica la condizione capacitante nella mente pertinente, indaga le caratteristiche dell'esperienza di sé come agente e le nuove prospettive – tanto di ricerca pedagogica, quanto di politiche educative – volte a plasmare un futuro democratico.

Segue la sezione ricerche, dove spiccano i lavori di ricerca di **Piergiuseppe El-**

Ierani, Daniele Morselli, Juliana E. Raffaghelli, Giorgio Riello, Teresa González Pérez, Laura Corazza e Alessandro Zanchettin. Ricerche che indagano le comunità di apprendimento professionale degli insegnanti e il Vocational Education and Training (VET) secondo prospettive di innovazione per la scuola, strategie europee applicate a di spazi di apprendimento informale per gli adulti e a certificazione delle competenze, fattori informali dell'apprendimento come la radio nel contesto spagnolo e dell'America Latina e l'educazione di strada, in ambiti molto più vicini.

Dal lavoro collettivo, coronato dalle **recensioni** finali, emerge il quadro di un'educazione concettualizzata in relazione a tre diversi campi, relativi a: valore strumentale della formazione, valore intrinseco della formazione e valore posizionale della formazione. I tre aspetti sono considerati in rapporto alle finalità del curriculum scolastico, ma anche in relazione al mondo del lavoro e ad ogni aspetto riguardante l'educazione. I tre campi si intersecano centralmente col terreno delle libertà, riferibili a tutti e tre i differenti modelli di comprensione della formazione.

Sono molto orgoglioso di annunciare che, da quest'anno, la Rivista diventa trimestrale.

Marzo 2013

Umberto Margiotta

Bibliografia

- Bocca, G. (2002). *Piccolo Cesare*. Milano: Feltrinelli.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.
- Costa M. (a cura di) (2011). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011). Apprendimento esperto e competenze, in Costa, M. (a cura di). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 17-40.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht: Reidel; tr. it.(1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press/Harvard University Press.