

Apprendere sempre nella società globale

Aureliana Alberici

Il tema dell'educazione e/o della formazione si intreccia sempre più frequentemente con le riflessioni relative ad una pluralità di dimensioni, da quelle antropologiche culturali a quelle sociali, politiche, ecc., acquistando progressivamente un inedito peso nell'analisi e nei modelli di lettura politici ed economici del mercato globalizzato. Si parte dalla consapevolezza che in tutte le linee di ricerca relative al tema in oggetto i concetti globale/locale si accompagnano ad una progressiva riduzione e crisi di concetti quali società e stato-nazione. A questo corrisponde la creazione di poteri transnazionali e sovranazionali accompagnati da processi di deregulation, dal prevalere di una logica di tipo economicistico, dal mercato come nuovo e autonomo principio organizzatore dell'agire economico, sociale, culturale e dalla esasperazione della dimensione dell'individualismo nel senso dell'atomizzazione sociale. È però altrettanto evidente che accanto a tutto ciò compaiono e prendono corpo movimenti, aggregazioni, processi che si presentano in modo multiforme e complesso. Si esprimono infatti sia come 'l'agire degli attori sociali' nello spazio della cosiddetta società civile, sia come potenti fenomeni identitari, collettivi. Fenomeni identitari e collettivi che interagiscono con i poteri e le istituzioni, cambiandone la natura; fenomeni che esprimono una loro logica 'locale' e nuovi tipi di potere nei diversi ambiti religiosi, etnici, sessuali, territoriali, ecologici.

Questi processi hanno prodotto continui e rapidi cambiamenti, hanno scosso le istituzioni e messo in crisi le culture, determinando stati di insicurezza, incertezza individuale e collettiva.

È indubbio che a ciò corrisponde da un lato l'aumento del rischio di divari, disuguaglianze, ingiustizie, esclusioni, prevaricazioni, fino alla distruzione e alla proliferazione delle guerre in nome degli uguali fondamentalismi: la logica della globalizzazione o la logica locale della opposizione integralista di difesa e/o di affermazione delle diversità, identitarie, religiose, etniche e da un altro lato anche l'emergere della forza di nuove logiche che possono essere multiculturali, interagenti, aperte.

Di particolare suggestione per i temi relativi all'educazione e la formazione è la riflessione sul concetto di globalità – dimensione del globale, da intendersi come il fatto che non è più possibile pensarsi e rappresentarsi spazi chiusi poiché il carattere della società contemporanea si presenta come 'società mondiale' 'globale', nel senso che nessun paese e nessun gruppo si può isolare dall'altro. Anche le forme più radicali di 'no-global' utilizzano i canali mondiali dei media e della comunicazione e possono legittimamente prendersi la parola nella dimensione globale del mondo contemporaneo [Alberici, 2003].

La globalità o la dimensione globale implica lo sviluppo di una dimensione di consapevolezza anche di una dimensione riflessiva dei soggetti, degli attori sociali e delle collettività rispetto ai processi in atto, poiché non è automatico che gli uomini e le culture del mondo si 'percepiscano' effettivamente come 'legati', 'collegati' [Robertson, 1999] in mezzo a tante differenze e come e quanto tale 'comprensione riflessiva' anche nel senso della reflexive society [Giddens, 1994], possa mobilitare e/o condizionare il loro operato. E' possibile con queste puntualizzazioni/ distinzioni di significato mettere in luce le differenti logiche della dimensione globale dei processi mondiali, non riducendoli soltanto al cosiddetto processo di globalizzazione.

Per misurarsi con i temi dell'educazione è importante sviluppare la riflessione e il riconoscimento delle diverse accezioni relative ai concetti di globalismo, globalizzazione e globalità/globale. Ciò può consentire di uscire dalla logica perdente della pura constatazione dell'esistenza di un processo di irreversibile omogenizzazione, compressione, omologazione planetaria anche del pensiero, dei valori, e dei sentimenti (globalizzazione), e di interrogarsi in modo trasparente sulle possibili strategie da sviluppare per rendere la dimensione irreversibile della globalità una nuova risorsa e ricchezza per l'umanità e lo sviluppo umano.

In questo quadro concettuale diventa non eludibile un'analisi dei processi di natura culturale i quali, attraverso interpretazioni di concezioni teoriche, elaborazioni di modelli organizzativi, definizioni di progettualità politiche, assegnano significati e determinano meccanismi adatti per plasmare e indirizzare aspetti rilevanti dell'esperienza dei soggetti e delle organizzazioni sociali. In questo senso, la caratteristica del "qui ed ora" di ogni espressione umana invece di essere, in ragione di una serie di fattori strutturali, uno dei molteplici nodi di una rete che si estende a livello mondiale, diventa, da un punto di vista storico-culturale, una condizione esistenziale agita e fatta agire in un contesto di relazioni economico-finanziarie regolato secondo la logica capitalistica del libero mercato. Si sviluppa così quella visione neo-liberista e si espande l'uso di concetti quali globalismo e ancora globalizzazione, i quali da un lato riconoscono un evento storico nel fatto che il mercato sembra aver raggiunto i confini demografici e territoriali del mondo [Gallino, 2000] e, da un altro lato, presentano un tacito orientamento nell'asserzione di valore che tratta del modello da imporre a tutti i livelli dell'organizzazione sociale.

L'universalismo del mercato si presenta come un rischio per l'educazione poiché, subordinandola a criteri di decisione di derivazione economica nella sua versione neo-liberista, in sostanza la riduce a strumento di riproduzione delle disuguaglianze. È questa un'acquisizione concettuale ormai ben definita nell'ambito del pensiero appartenente all'area dei movimenti e delle organizzazioni contro la globalizzazione e per lo sviluppo umano. Il fallimento delle politiche in materia di educazione e istruzione si manifesta con evidenza fattuale nelle cifre che riguardano i livelli di alfabetizzazione nel mondo e che contraddicono le aspirazioni contenute nelle indicazioni programmatiche degli incontri di Jomtien e di Dakar.

Basti richiamare gli orientamenti assunti, i principi costitutivi, e le politiche d'intervento adottate da organizzazioni che a diverso titolo, hanno un peso rilevante nei processi di 'governo' del mondo, quali l'Organizzazione mondiale per il commercio, la Banca mondiale, l'Organizzazione per lo sviluppo e la cooperazione economica, il Fondo monetario, il G7. In questa direzione deve essere letto il processo di internazionalizzazione dei servizi, tra cui è incluso quello relativo al nodo educazione-istruzione, che in sostanza riguarda la stipula di accordi commerciali su settori anche di pubblica rilevanza, finalizzati alla introduzione di forme di privatizzazione e di omogeneizzazione alle leggi del mercato.

Nella dimensione della globalizzazione, si afferma una lettura strumentale dell'educazione. La riflessione del pensiero si allontana da forme di pedagogia critica e la ricerca dei modelli formativi si appiattisce su posizioni eterodirette. L'educazione, valutata non sulla base di significati che si esprimono in situazione ma in ragione di giustificazioni esterne, diventa un mezzo perdendo la sua logica specifica che la fa essere in quanto valore d'uso e non semplicemente valore di scambio. I processi di insegnamento-apprendimento, nei punti più dinamici dello sviluppo (per milioni di cittadini nel mondo della globalizzazione c'è l'analfabetismo) sono orientati all'acquisizione

di skills, alla formazione di consumatori dell'informazione e non allo sviluppo delle conoscenze come risorse umane.

L'universalismo di un punto di vista, quale il principio del mercato, genera una frattura tra globale e locale. Manca una visione sistemica e trova applicazione il paradigma del controllo, che si realizza mediante l'adozione di una teoria tecnico-funzionale dell'educazione e l'esercizio di pratiche didattiche tese a forme di standardizzazione delle conoscenze, che allontanano la diversità, la divergenza, la creatività rispetto al pensiero globalizzato. In questo senso, il richiamo ai livelli di alfabetizzazione e l'attenzione alle abilità strumentali di base per uscire da una pura logica di tipo economico-funzionale, deve fondarsi su una visione della complessità che amplia l'orizzonte in direzione della formazione e dell'apprendimento per tutta la vita come risorsa per lo sviluppo umano e come bene in sé.

Nello scenario di una società nella quale i saperi e la competenza si presentano come forze potentissime di inclusione o esclusione, di sviluppo o di gestione globalizzante delle risorse umane l'assunzione esplicita del costrutto di apprendimento permanente quale paradigma dell'educazione e della formazione non solo in età adulta, ne modifica l'orizzonte orientandola non sul valore di scambio di saperi, abilità, competenze tecnico-specialistiche da rinnovarsi sempre più frequentemente, ma sugli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse. Si tratta dunque di pensare un modello interpretativo che, in considerazione della condizione emergente data dalla ricorsività dell'apprendimento, permetta di ragionare sul carattere autopoietico della competenza. Parliamo della dimensione strategica delle competenze, identificabili come metacompetenze necessarie per potere essere individui capaci di apprendimento permanente e per poter sviluppare una progettualità formativa orientata alla facilitazione e al sostegno di processi di tale natura. In termini più generali si fa riferimento a quella che è stata definita la dimensione strategica della competenza specificamente finalizzata allo sviluppo della competenza ad essere lifelong learners e cioè soggetti capaci di gestire e sviluppare le proprie risorse di sapere e di abilità. Di essere cioè soggetti capaci di avere un comportamento 'strategico' rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono agli individui nel corso della loro vita nei diversi contesti che caratterizzano la knowledge society [Alberici, 2002].

In questo scenario diviene rilevante e significativa l'assunzione di una interpretazione del concetto di apprendimento permanente che non si limiti a una visione puramente economica della formazione o alla dimensione esclusiva dell'istruzione degli adulti, ma metta al centro dell'attenzione i processi dell'apprendere durante l'intero corso della vita e nei diversi contesti [Alberici, 2001]. Nella prospettiva dell'apprendimento permanente, la formazione degli individui non può trovare una definizione chiusa in rapporto a un tempo particolare della vita né ad uno scopo specifico. Questo significa assegnare una rinnovata centralità alla dimensione del soggetto o attore sociale nell'apprendimento e di conseguenza mettere in rilievo la molteplicità delle modalità e dei luoghi in cui esso si può realizzare (dimensione formale, non formale e informale), ripuntualizzando gli stessi obiettivi dei processi formativi. Obiettivi che attengono ad una concezione olistica dei soggetti e ineriscono, anche in funzione dell'occupabilità, sempre più esplicitamente alle dimensioni della cittadinanza attiva, dell'autorealizzazione, e dell'inclusione sociale. Viene così chiamata in causa una concezione dell'apprendimento che mette in primo piano la rilevanza qualitativa degli 'strumenti-risorse' che consentono all'individuo di apprendere.

Il carattere ricorsivo dell'apprendimento torna come categoria generativa anche nell'interpretazione che si offre dell'esperienza formativa. Il concetto di formazione come teoria in azione riflette la crisi del paradigma della razionalità classica o 'tecnica' e si manifesta come superamento delle teorie funzionalistiche e della riduzione dell'azione umana alla pura e semplice efficienza.

Si deve parlare, anche se può apparire quasi un paradosso rispetto all'invasione delle teorie e dei processi globalizzanti/omologanti della nuova ribalta del qualitativo o meglio della necessità di dare valore e spazio alla dimensione qualitativa della ricerca e della pratica formativa. La pratica della progettazione formativa, intesa come un'indagine riflessiva in un movimento circolare tra ipotesi ed azione/esperienza sul campo, richiede la sollecitazione delle potenzialità soggettive in una prospettiva di problematizzazione del reale all'interno della comunità di formazione.

La formazione in una dimensione di lifelong learning comporta un processo che sappia coniugare i saperi relativi al 'come apprendono gli esseri umani nei diversi contesti', al 'come si produce esplicitamente, intenzionalmente, organizzativamente apprendimento'.

La formazione, così concepita, riesce a trovare al suo interno una nuova e più complessa adozione interpretativa dalla categoria di riflessività. Essa infatti viene interpretata come un processoricorsivo attraverso il quale la formazione diventa, nel contempo, fine e contenuto, teoria e azione.

In questo contesto di ragionamento il concetto di apprendimento permanente rende problematici gli aspetti che attengono sia alla natura del sapere che ai processi di costruzione e promozione della conoscenza, cosicché la riflessione in termini nuovi sulle competenze appare emergente [Alberici, Serreri, 2003].

Nello scenario presentato dalle metafore della società della conoscenza, della società in rete o mondializzata, viene evocato un vasto repertorio di abilità, cognitive, metacognitive, affettive, relazionali, la cui indisponibilità acuisce il rischio dell'esclusione sociale delle persone. In questo scenario diviene indispensabile mettere in evidenza l'emergere di una condizione esistenziale dell'individuo, nell'ambito della quale assume sempre maggior rilievo la capacità (competenza strategica) di scoprire, attribuire, modificare significati nei confronti del sé e degli altri, come condizione strutturale di un'effettiva libertà e responsabilità individuale e collettiva. Tale disposizione, in termini pratici, si riferisce alla disponibilità di un repertorio di attrezzi, cognitivi, affettivi e relazionali, la cui peculiarità riguarda le funzioni propriamente basilari e proattive che si manifestano nell'esercizio quotidiano delle attività connesse al ruolo di membri di una comunità democratica. Da ciò deriva la qualità strategica che si attribuisce a tale competenza-risorsa. Competenza risorsa dal potere dirompente rispetto alle logiche funzionalistiche e mercantilistiche dell'istruzione e della formazione intese come servizi e merci.

Da questo punto di vista si comprende come la categoria della competenza travalichi nel suo processo di definizione concettuale e di emersione sociale l'ambito della professionalità, del lavoro e dell'occupazione, in cui si manifesta inizialmente, per muoversi progressivamente non solo in direzione dell'occupabilità quanto piuttosto della più generale possibilità per gli attori sociali di assolvere ai compiti evolutivi e di ruolo, attraverso i quali essi vengono definiti socialmente. In questo contesto la dimensione procedurale dell'agire umano diviene emergente e la competenza diventa sempre più una categoria di complessa definizione che si riferisce alla centralità assunta, per una prospettiva aperta di sviluppo individuale e sociale, dalla dimensione dell'agire umano inteso come capacità proattiva e di attribuzione di significato. Da qui deriva l'interesse per i processi

di regolazione e di attivazione delle competenze e nel contempo la ragione di porre gli stessi processi a fondamento di quella competenza in grado di realizzare la ricorsività dell'apprendimento nel corso della vita che possiamo identificare come 'apprendere ad apprendere'.

In questa prospettiva il ruolo del soggetto è nettamente delineato e si esplica nella costruzione attiva e nell'uso originale della conoscenza nei contesti di riferimento. La chiamata in causa della responsabilità individuale si radica su un terreno di riferimento ampio, caratterizzato da presupposti biologici, culturali e pedagogici, in sintesi da una singolarità che si avvera nello svolgimento e nel riavvolgimento di una narrazione biografica che si fonda sullo stesso potenziale apprenditivo dell'homo sapiens sapiens. E in questo senso l'insistenza sulla prospettiva di apprendimento permanente come condizione di sviluppo della risorsa umana della riflessività, della capacità di costruzione di significato, e della dimensione strategica e procedurale delle competenze, radica al terreno più squisitamente locale cioè al processo di formazione o storia di formazione di ogni individuo, una autentica possibilità di sviluppo umano e di superamento della frammentazione individualistica e dei localismi propri della globalizzazione, nella prospettiva della globalità o della società aperta e solidale, come nuovo orizzonte dell'agire umano per una mondializzazione solidale.

Riferimenti Bibliografici

- Alberici A., Globale e locale nell'educazione del XXI secolo, in Atti del Convegno Internazionale, "Antinomie dell'educazione nel XXI secolo", Roma, 30,31 gennaio, 1 febbraio 2003.
- Alberici A., La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica, in Isfol, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Alberici A., Imparare sempre nella società della conoscenza, Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- Alberici A. Serreri, P. Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza, Monolite, Roma, 2003.
- Beck U., Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria, Roma, Carocci, 2002.
- Burbules N.C., Torres C. A., Globalization and education. Critical perspectives, Routledge, New York, 2000.
- Gallino L., Globalizzazione e disuguaglianze, Laterza, Bari-Roma, 2000.
- Giddens A., Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo, Bologna, Il Mulino, 1994;
- Green A., Education, globalization and the nation state, MacMillian Press, Ltd, London, 1997.
- Morin E., Kern A.B., Terra-Patria, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994
- Robertson R. , Globalizzazione. Teoria sociale e cultura sociale, Trieste, Asterios Editore, 1999.
-