

*Per una Pedagogia del corso di vita.
Riflessioni e orientamenti a partire dall'analisi di alcuni
Documenti europei di politiche dell'educazione*

di Filippo Toriello

Premessa

Capita che alcuni termini o espressioni, una volta entrati nell'uso comune e generalizzato, incomincino a essere utilizzati dai più in una sorta di *catena della ripetizione* che fa dimenticare quale significato possedessero in origine e le sue trasformazioni avvenute nel tempo a contatto con il mutare della realtà.

Questa sorte sembra essere toccata a molte espressioni utilizzate dai Documenti di politiche dell'educazione dei Governi europei sull'educazione degli adulti/educazione permanente/apprendimento permanente¹. Se a ciò si aggiunge la riconosciuta ambiguità lessicale che, già di per sé, molti termini ed espressioni contengono e che si portano dietro mentre ricevono una loro codificazione negli stessi Documenti europei, il cerchio si chiude a favore della necessità di riflettere su tale ambiguità².

1. Alle premesse metodologico-linguistiche della Pedagogia del corso di vita

Le riflessioni che seguiranno si svilupperanno su un duplice e parallelo piano di analisi: da un lato, si tenterà di evidenziare ambiguità lessicali e semantiche e/o inadeguatezze/incongruenze terminologiche³ di alcuni concetti/termini/espressioni utilizzati nei Documenti europei, dall'altro, si tenterà di tracciare una *figura* di Pedagogia del corso di vita così come emerge dall'analisi di questi stessi termini⁴.

Anche secondo questa prospettiva, però, ci si accorge che sarebbe un tentativo pretenzioso intellettualmente e anche in riferimento all'economia del discorso, presumere di esaurire, nel presente lavoro, una possibile ricerca sulla terminologia legata alla *Pedagogia del corso di vita* presente nei Documenti.

¹ D'ora in poi anche: Documenti europei o solamente Documenti

² K. Künzel, *Apprendere per tutto l'arco della vita? Riflessioni psicologiche e pedagogiche sulla "società cognitiva"*, in *Formazione professionale. CEDEFOP. Rivista europea*, 8/9 (1996), p. 97. La rivista *Formazione professionale* in questa occasione si presenta con un numero monografico doppio dal titolo: *Istruzione e formazione per tutto l'arco della vita: retrospettiva e prospettive*.

³ Il progetto di ricerca, in atto nella Seconda università degli Studi di Napoli sotto la direzione del prof. Bruno Schettini, ha proprio questo titolo: *Sull'ambiguità lessicale e semantica e sulla correlata inadeguatezza e incongruenza della terminologia in uso nei documenti di politica dell'educazione dei Governi europei e italiani sull'educazione degli adulti*. Un primo rapporto di ricerca, è a firma del sottoscritto. Cfr., *L'educazione degli adulti nei Documenti nazionali. Un tentativo di definizione* è reperibile in *Stadium Educationis*, 1 (2003), pp. 313-321.

⁴ Sono previsti altri interventi per rendere pubblica la Ricerca di cui si è detto.

Piuttosto, pur tenendo presente le possibili espressioni da analizzare (es: Adult education; Lifelong education; Lifelong learning; Lifewide learning; Learning society; Knowledge society; Knowledge management; Knowledge economy; Learning economy; Experiential learning; Intensive knowledge...), è opportuno individuare due segni di interpunzione: uno linguistico e uno normativo, quest'ultimo qualitativamente e cronologicamente significativo.

Per quanto riguarda quello linguistico, il cammino di ricerca si articola prendendo in considerazione, in maniera prevalente se non proprio esclusiva, le espressioni – riferibili a tre lingue, italiana, francese, inglese – quali *istruzione e formazione permanente/lifelong learning/éducation e formation tout au long de la vie*; *istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita/lifewide learning/éducation et formation embrassant tous les aspects de la vie*⁵.

Queste espressioni costituiscono, in una visione del problema a mappa concettuale, i due concetti-chiave, le parole-chiave che reggono l'intera concettualizzazione terminologica a cui si è fatto riferimento o altra possibile concettualizzazione in materia di educazione/formazione/istruzione permanente. Infatti, si è dell'idea che se non è possibile ancora arrivare a definire una tavola tassonomica di tali concetti⁶, tuttavia è realisticamente possibile compiere un'opera di organizzazione concettuale in vista di una migliore comprensione del concetto di *Pedagogia del corso di vita* come espressione matura, linguisticamente e concettualmente, della nozione di educazione permanente/apprendimento permanente.

I due concetti-chiave richiamati, *istruzione e formazione permanente/lifelong learning/éducation e formation tout au long de la vie*; *istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita/lifewide learning/éducation et formation embrassant tous les aspects de la vie*, “sono uno”, due facce diverse della stessa realtà, una sola visione interpretativa dell'educazione/apprendimento permanente che si affaccia sulla realtà da (due) punti di vista diversi. Tali espressioni sono rinvenibili, in una forma particolarmente espressiva e significativa, nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*⁷: questo è il secondo vincolo temporale delle nostre riflessioni.

⁵ Si veda: Agenzia Nazionale dell'educazione, *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, Stoccolma, gennaio 2000.

⁶ La studiosa dell'educazione degli adulti, A. Alberici è dell'avviso che non è ancora possibile compiere un'organizzazione tassonomica di tali termini-concetti e tenta, piuttosto, un lavoro critico-descrittivo di alcune parole chiave per una mappa concettuale dell'educazione degli adulti. Si veda: A. Alberici, *Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze*, in D. Demetrio-A. Alberici (a cura di), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini e Associati, Milano 2002, pp. 155-220, qui pp. 192-215.

⁷ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Documento di lavoro dei servizi della Commissione; *Mémoire sur l'éducation*

Il *Memorandum*, non a caso “mette insieme” «L’istruzione e la formazione senza soluzioni di continuità lungo tutto l’arco e nei diversi ambiti della vita»⁸, quasi a considerarli espressioni omologhe e utilizzabili, linguisticamente e concettualmente, per esprimere una stessa realtà.

Il vincolo temporale ci permette di prendere a riferimento, quindi, una data e un Documento europeo di indubbio valore epistemologico dal punto di vista delle politiche dell’educazione e da quello dell’elaborazione teorica e pratica di alcuni concetti fondamentali riguardanti l’educazione/formazione/istruzione/apprendimento permanente, o meglio, dell’idea-concetto-categoria di *Pedagogia del corso di vita*.

Da questo Documento, in una sorta di viaggio “non organizzato” in anticipo, è possibile “navigare” in altri “spazi” e in altri “tempi”⁹.

2. *Dall’analisi linguistica ...la Pedagogia del corso di vita*

Per un primo tentativo di chiarimento terminologico, è possibile già notare come nel *Memorandum* in versione francese il titolo suona in questo modo: *Mémoire sur l’éducation et la formation tout long de la vie*. In lingua inglese, si presenta nel modo seguente: *A Memorandum on Lifelong Learning*. In fondo, come fa notare la studiosa di Educazione degli Adulti A. Aberici, la traduzione italiana perde «parte dell’innovativa attenzione alle dimensioni della soggettività e della centralità dell’esperienza per la formazione a vantaggio degli aspetti di tipo istituzionale

et la formation tout long de la vie. Document de travail des services de la Commission; *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission staff working paper, Bruxelles, 30.10.2000, SEC (2000) 1832, versioni reperibili nel sito web dell’Unione Europea. D’ora in poi: *Memorandum*.

⁸ In lingua francese abbiamo: «Une offre ininterrompue d’éducation et de formation embrassant tous les aspects de la vie tout au long de celle-ci passe également par une étroite collaboration entre les différents échelons et secteurs des systèmes d’enseignement et de formation, y compris dans les domaines non formels». Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Mémoire...*, cit., p. 11. In inglese, invece, ritroviamo di fronte a tali espressioni: «The continuum of lifelong and lifewide learning also means that the different levels and sectors of education and training systems, including non-formal domains, must work in close concertation with each other». Cf. Commission of the European Communities, *A Memorandum...*, cit., p. 10..

⁹ In particolare, per quanto riguarda l’analisi dei documenti, ci si spingerà temporalmente, in modo particolare, fino alla metà degli anni ’90, anni in cui, come afferma lo stesso *Memorandum* «si conveniva sul fatto che l’istruzione e la formazione lungo l’intero arco della vita non solo contribuiscono al mantenimento della competitività economica e all’occupabilità, ma costituiscono il mezzo migliore per combattere l’esclusione sociale», intendendo, con questo spartiacque temporale, sottolineare che il Lifelong learning incominciava ad abbracciare e a legare insieme, realmente, tutti gli aspetti (sociali, economici, politici, culturali...) della vita. Cf. *Memorandum* in lingua italiana, p. 7. Tuttavia, in alcuni casi ci si spingerà indietro *oltre* gli anni ’90 per considerare anche l’apporto di Documenti fondamentali (anche internazionali) per lo sviluppo delle politiche dell’educazione dell’Unione Europea.

(scuola, non scuola), mantenendo un'ambigua distinzione tra istruzione e formazione»¹⁰.

In effetti, solo a considerare il titolo ci si accorge di un certo slittamento lessicale tra la versione francese e la traduzione italiana. *Éducation* e *formation* diventano *tout court Istruzione e formazione*. Certo, in lingua francese *éducation* è traducibile con *istruzione*, specialmente se tale termine è legato a sistemi formali del sapere come, ad esempio, la scuola. Allora il *Ministère de l'Éducation* è *Ministero dell'Istruzione*. Ma non di rado, in molte traduzioni dal francese all'italiano, si preferisce mantenere il termine *éducation* per la sua connotazione plurisemantica capace di evitare riduzionismi (alla sola dimensione formale, per esempio) o frammentazioni (si pensi al fatto che anche l'istruzione è educazione) sul terreno dell'interpretazione e del trasferimento in altra lingua-realtà di un concetto di tal genere. Oltretutto, nello stesso *Memorandum*, forse inconsapevolmente, vi è un punto in cui l'espressione *éducation e formation tout au long de la vie* viene tradotta esattamente con *educazione e formazione permanente*¹¹ e non con *istruzione e formazione permanente*. Inoltre, se si prende in considerazione la Comunicazione della Commissione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*¹² - uno dei documenti di riferimento per la strategia dell'Unione in materia di apprendimento permanente, basato sul *Memorandum* e sulle reazioni suscitate dalle consultazioni svolte in Europa su questo stesso documento - ci si accorge che "apprendimento permanente" traduce il titolo della versione francese che è il seguente: *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. La versione in lingua inglese, invece, si presenta in questo modo: *Making a european area of lifelong Learning a reality*.

Allora, due riflessioni.

La prima riguarda sempre il *Memorandum*. Essendo l'espressione francese di ampio respiro - come quella della traduzione inglese che rimane, anche in questo caso, *lifelong learning* - e segnalando la necessità di andare oltre la mera interpretazione istruzionale dell'educazione (verso una concezione *lungo tutto l'arco della vita*), non era preferibile, almeno, tradurre l'oggetto in questione con *educazione e formazione permanente*? Forse la nozione di educazione

¹⁰ A. Alberici-P. Ferreri, *La formazione continua tra individualizzazione e addestramento*, in *Adulità*, 16 (2002), p. 50, nota 1.

¹¹ *Memorandum*, in lingua italiana e francese, p. 24.

¹² Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Comunicazione della Commissione; Commission des Communautés Européennes, *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Communication de la Commission; Commission of the European Communities, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission, COM (2001) 678 final.

permanente non dà ragione, di per sé, delle dimensioni dell'istruzione e della formazione indipendentemente dalle interpretazioni-rifondazioni di scuola o di pensiero?

Forse privilegiando il termine *formazione* inteso – stando alla più recente e innovativa riflessione pedagogica¹³ – come concetto integratore (categoria reggente) dell'educare e dell'istruire, il risultato non sarebbe stato più rispondente al contenuto, alle strategie, agli obiettivi, insomma, all'anima che regge tutto il *Memorandum*?

Non si riesce a capire come mai questa ambiguità lessicale e questa inadeguatezza terminologica compaiano nella traduzione italiana. Indubbiamente, dietro la questione lessicale vi è una questione di “interpretazione” dell'Educazione degli Adulti o dell'educazione permanente ancora legate al livello scolastico e istituzionalizzato. In Italia, stenta a prendere forma un'idea e una prassi di educazione degli adulti e di educazione permanente lontana dalla fagocitazione dell'istituzionale sulle altre dimensioni: siamo alla seconda riflessione.

Nel Documento *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, molto probabilmente, qualche curvatura scolastico-centrica, in un certo senso, è stata appianata: il concetto di *apprendimento permanente/éducation et formation tout au long de la vie/lifelong learning* che soppianta quello di *educazione permanente* appare comprensivo di più realtà per cui non vi è necessità argomentativa di segmentare i vari livelli e luoghi dell'educazione/formazione. Inoltre, l'attenzione espressa va alla valorizzazione e alla centralità del soggetto¹⁴. Si tratta, indubbiamente, di una consapevolezza esplicita e facilmente verificabile.

In fondo, la scelta di partire dal *Memorandum*, è motivata anche da questa “visibilissima” ambiguità lessicale legata alla traduzione del titolo del *Memorandum*. Tuttavia, se si ipotizza che questo Documento costituisca un tentativo di chiarimento lessicale e concettuale senza precedenti, allora la scelta risulta euristicamente valida per cercare di dipanare la matassa lessicale dei Documenti, prima e dopo il *Memorandum*.

Il *Memorandum* cerca di porre fine ad alcune incongruenze lessicali dei Documenti anteriori avanzando una ipotesi, diventata

¹³ Per una puntualizzazione sui termini-processo di *educazione, istruzione, formazione* si veda: V. Sarracino, *La formazione come processo e come azione integrata*, in IDEM (a cura di), *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Liguori, Napoli 1997, pp. 25-40.

¹⁴ «Con il concetto di *lifelong learning* (apprendimento lungo il corso della vita) si viene a sostanziare il principio dell'educazione permanente in un'ottica che sposta decisamente l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso scolastico al *soggetto* e ai suoi bisogni di formazione». Cf. A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci editore, Roma 2002, p. 21. Si veda, su questo mutamento che è segno di riappropriazione, da parte del *Lifelong learning*, del concetto più tradizionale di educazione e dell'esigenza di continuo aggiornamento dell'individuo lungo tutto l'arco della vita. Cf. P. Federighi, *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning ad una società ad iniziativa diffusa*, Napoli, Liguori 1996.

poi largamente accettata e condivisa: tutto ciò che è stato pensato, detto e scritto prima, in materia di *educazione, formazione, educazione degli adulti, educazione permanente...*, va ricompreso in una sola, matura ed unica espressione: *education e formation tout ou long de la vie*, tradotta in italiano con *istruzione e formazione permanente* o *apprendimento permanente* e in inglese con *Lifelong Learning*.

Ora, le espressioni in lingua francese e inglese orientano al superamento della stessa nozione di *educazione permanente* volgendosi ad un termine-realtà che ne costituisce l'evoluzione-maturazione. E non è tanto l'espressione *apprendimento permanente* (le espressioni francese e inglese rimangono le stesse sia nel *Memorandum* che in *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*), piuttosto quella di *Pedagogia del corso di vita*, mai rinvenibile nei Documenti, ma capace di esprimere la profonda tensione pedagogica delle espressioni utilizzate fino ad ora, includendo e significando anche la stessa espressione di *apprendimento permanente*.

La *Pedagogia del corso di vita* è espressione coagulatrice di significati multipli contenuti nelle diverse espressioni presenti nei Documenti¹⁵.

La “danza lessicale” tra *éducation e formation tout au long de la vie* (si parla anche di: *apprendimento lungo l'intero arco della vita*¹⁶, *apprendimento lungo tutto l'arco della vita*¹⁷, *apprendimento permanente senza soluzioni di continuità*¹⁸) e la “monolitica”, ma plurisemantica, espressione in lingua inglese di *Lifelong Learning* sono il segno di tentativi molteplici di interpretazione-evoluzione della nozione di educazione permanente.

I Documenti europei, ma anche la stessa ricerca in materia, sottolineano come ci si trovi di fronte a cambiamenti epocali di portata e consistenza diversa rispetto al passato e, quindi, ad un paradigma pedagogico che è di per sé in-catturabile, non schematizzabile, perché legato intimamente ai processi di vita degli individui in tutte le loro manifestazioni, e ancora sotto la lente paziente e laboriosa della ricerca pedagogica, in particolare dell'educazione degli adulti come scienza. La stessa nozione di *educazione permanente* che ha dato, comunque, il via a quella oggi più usata di *apprendimento permanente* non poteva continuare ad essere riproposta in una società del tutto diversa da quella in cui è nata e si è sviluppata l'utopia pedagogica di un'*educazione permanente*. «Ci vuole una buona dose di ottimismo e di tolleranza – afferma D. Kallen – per sostenere il

¹⁵ Cf. C. SARACENO (a cura di), *Età e corso della vita*, il Mulino, Bologna 2001²; J. Z. Giele-G. H. Elder Jr. (a cura di), *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage, Thousand Oaks, Ca 1998.

¹⁶ Si veda, per tutte: *Memorandum*, in lingua italiana, p. 8

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ivi*, p. 9

punto di vista secondo cui il concetto di educazione permanente sarebbe, nonostante tutto, sopravvissuto. Certo, l'idea generale è diventata popolare nelle affermazioni dei politici ed anche in molti programmi educativi. Ma, a mio avviso, il suo significato è mutato profondamente. In un certo senso, c'era da aspettarselo, soprattutto considerando il cambiamento del clima politico degli scorsi decenni ed il passaggio, da parte delle economie dei paesi sviluppati, ad un modello liberistico: l'idea generosa e comprensiva di un'educazione permanente, così come fu concepita nelle sue prime fasi della sua elaborazione, non è più adatta ad economie di mercato orientate, come sono quelle odierne, sul principio efficientistico dell' "evitare assurdità"»¹⁹.

Allora, date queste premesse, si può azzardare l'ipotesi più volte sottolineata: ci si trova davanti ad una *Pedagogia del corso di vita* che "risalta" dalle espressioni menzionate, poi riassunte in quella più usata di *Lifelong Learning*, *apprendimento permanente*. Tali espressioni non starebbero ad indicare una nuova "scienza", ma un campo di riflessione pedagogica che a livello lessicale, partendo dalla nozione di educazione degli adulti, passando per quella di educazione permanente, di apprendimento permanente e altre espressioni che hanno contribuito a chiarificare i campi e la portata della stessa educazione permanente, conosce la sua più matura espressione in quella di *Pedagogia del corso di vita*.

In riferimento a ciò, dietro la mappa concettuale costruibile a partire dalle espressioni quali *Lifelong learning* e *Lifewide Learning*, vi è il "mondo epistemologico" di una *Pedagogia del corso di vita*, cosa questa che potrebbe porre fine a molte ambiguità e incongruenze lessicali presenti nei Documenti europei, internazionali, ma anche nella ricerca e, quindi, nella letteratura sull'argomento.

Il problema, allora, non è solo quello di andare a "scavare" nei Documenti europei per trovarvi questo "mondo", ma – ed è il compito più arduo – quello di mettere mano alla ricerca per la costruzione-costituzione fondata scientificamente dell'espressione *Pedagogia del corso di vita*, che non è il semplice riferirsi alla vita umana nel suo aspetto generale di processo "naturale" ed inevitabile.

Perché, ci chiediamo ora, questo superamento della stessa nozione di apprendimento permanente?

L'aggettivo permanente²⁰ anche se, da un lato, contribuisce a mantenere una certa continuità con il concetto di *educazione*

¹⁹ D. Kallen, *Considerazioni sul concetto di educazione permanente*, in *Formazione professionale...*, cit., pp. 22-23.

²⁰ In effetti, come fa notare P. Russo citando G. Genovesi, «il termine *permanente* "è già insito nell'idea stessa di educazione". (...) "l'aggettivo *permanente* ha solo la funzione di rafforzare, compendiandole, certe caratteristiche essenziali, quali l'universalità, la continuità e la totalità del concetto stesso di educazione come si è venuto maturando e precisando alla luce della riflessione pedagogica contemporanea e sotto la spinta delle esigenze tipiche di una società complessa e ad

permanente con tutta la sua ricchezza di pensiero e di prassi, dall'altro, corre un grosso pericolo: quello di inciampare negli stessi "svilimenti" semantici a cui è stata sottoposta, appunto, l'espressione educazione permanente con tutte le sue «capacità e possibilità di rappresentare tante e tanto diverse, se non contraddittorie, legittimazioni, e di valere per uno spettro di interessi così ampio»²¹. È la «natura stessa delle varianti proprie del paradigma espresso dall'aggettivo permanente: esse accolgono una serie di concetti nuovi e già esistenti e, divenute degli ibridi, possiedono una straordinaria capacità di mobilitare gli interessi più diversi e di adattarli a nuovi bisogni e nuove tendenze. Ma, al tempo stesso, questa è la loro grande debolezza: esse, in questo processo, corrono il rischio di perdere la loro anima e di rendersi estranee a ciò che le ha generate»²². L'espressione, allora, *Pedagogia del corso di vita* diventa una scelta epistemologica sulla quale orientare la ricerca e gli studi in materia di *istruzione/formazione/educazione permanente*.

3. *Per incominciare a riflettere. Alcune "vere" e "proprie" definizioni sgomitano la matassa linguistica e implicitamente tendono a mettere in risalto una Pedagogia del corso di vita.*

In alcuni Documenti troviamo vere e proprie definizioni riferibili al campo delle espressioni considerate. Si tratta di definizioni che intendono sottolineare, almeno a livello di maturazione linguistica e concettuale, l'abbandono del riferimento alle espressioni educazione degli adulti ed educazione permanente.

Infatti, la convinzione, corroborata da quanto espresso nella definizione contenuta nel *Memorandum*, che riportiamo di seguito, è la seguente: affermando che si tratta di una realtà apprenditiva da un capo all'altro della vita, in fondo ci troviamo di fronte alla elaborazione implicita del concetto di *Pedagogia del corso di vita*. Ecco, di seguito, l'analisi comparativa delle definizioni fornite *Memorandum*:

«Le conoscenze, le competenze e i modi di comprensione appresi da bambini	«Les connaissances, les compétences et la compréhension acquises en	«The knowledge, skills and understanding we learn as children and as young
---	---	--

alto tasso di mobilità"». P. Russo, *L'educazione permanente nell'era della globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 11.

²¹ D. Kallen, *Considerazioni sul concetto di educazione permanente*, cit., p. 16.

²² *Ibidem*.

<p>o adolescenti, nell'ambito della famiglia, della scuola, della formazione, dell'istruzione superiore o universitaria non saranno valide per tutta la vita. Per l'attuazione dell'istruzione e formazione permanente, è oltremodo importante integrare l'apprendimento più solidamente nella vita adulta; tuttavia, si tratta solo di un aspetto parziale di un processo più ampio. <i>Per apprendimento lungo tutto l'arco della vita s'intende un apprendimento senza soluzioni di continuità da un capo all'altro dell'esistenza.</i> Premessa essenziale è un'istruzione di base di qualità per tutti, fin dalla prima infanzia. L'istruzione di base, seguita da un'istruzione o una formazione iniziali dovrà consentire a tutti i giovani di acquisire le nuove competenze di base richieste in una economia fondata sulla conoscenza. Essa dovrà inoltre "insegnare ad apprendere" e far sì che essi assumano un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento».</p>	<p>tant qu'enfants ou adolescents au sein de la famille, à l'école, en formation et dans l'enseignement supérieur ou universitaire ne dureront pas toute une vie. Il est très important, pour la mise en œuvre de l'éducation et la formation tout au long de la vie, d'intégrer davantage toutes les formes d'apprentissage dans la vie adulte; néanmoins, il ne s'agit là que d'une partie du processus. <i>La notion d'éducation et de formation toute au long de la vie conçoit toutes les formes d'apprentissage comme une offre ininterrompue d'un bout à l'autre de l'existence.</i> Une éducation de base de qualité pour tous, dès le plus jeune âge, constitue un préalable essentiel. L'éducation de base, suivie par une éducation et une formation professionnels initiaux, devrait permettre à l'ensemble des jeunes d'acquérir toutes les nouvelles compétences fondamentales requises dans une société fondée sur la connaissance. Elle devrait également leur "apprendre à apprendre" et leur donner une image positive de la formation».</p>	<p>people in the family, at school, during training and at college or university will not last a lifetime. Integrating learning more firmly into adult life is a very important part of putting lifelong learning into practice, but it is, nevertheless, just one part of the whole. <i>Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum from cradle to grave.</i> High quality basic education for all, from a child's youngest days forward, is the essential foundation. Basic education, followed by initial vocational education and training, should equip all young people with the new basic skills required in a knowledge-based economy. It should also ensure that they have 'learnt to learn' and that they have a positive attitude towards learning»²³.</p>
--	--	--

Questa definizione lascia poco spazio ad altri tipi di interpretazione. Indubbiamente, *istruzione e formazione permanente/lifelong learning/éducation e formation tout au long de la vie* intendono sottolineare come il soggetto umano necessita di un'interpretazione sistemica che tenga insieme tutti gli eventi, i passaggi, le transizioni, le traiettorie che avvengono nel corso di vita e le sue dimensioni: da quella economica a quella sociale, da quella culturale a quella individuale, da quella lavorativa a quella ludica, da quella religiosa a quella solidaristica... Questa è una convinzione non solo di natura pedagogica, ma – sottolineano i Documenti – anche di natura politica. Infatti, il *Memorandum* precisa come «*istruzione e formazione permanente/éducation e formation tout au long de la vie* – e, cosa alquanto strana a

²³ *Memorandum*, in lingua italiana/francese p. 8; in lingua inglese, p. 7. La stranezza dell'espressione *education and training throughout life* (in lingua italiana: *apprendimento lungo l'intero arco della vita*, p. 5; in lingua francese: *apprentissage tout la vie durant*, p. 5), si spiega nell'ottica e nella prospettiva che stiamo perseguendo. In fondo, cioè la realtà che si ha di riferimento è quella individuabile in un paradigma interpretativo del corso di vita.

livello lessicale, l'*education and training throughout life* – costituiscono anche il mezzo migliore per combattere l'esclusione sociale»²⁴.

Tuttavia, il punto di riferimento rimane l'espressione *Lifelong Learning*. Quest'ultimo, è da notare, è termine che acquista una duplice accezione quando viene tradotto in lingua italiana. Infatti, A. Alberici fa notare come «è interessante richiamare l'attenzione sul diverso modo di concepire lo stesso concetto di *Learning*, che accompagna le scelte linguistico-concettuali delle traduzioni in italiano di testi originali in lingua inglese particolarmente significativi, anche sul piano dell'innovazione concettuale e quindi della stessa terminologia adottata. Si possono considerare a questo riguardo le traduzioni italiane del rapporto Delors per l'UNESCO intitolato *Learning: the treasure within*, in cui *Learning* è divenuto *Nell'educazione un tesoro*, e in altro senso, la traduzione del rapporto OECD *Lifelong learning for all* (in francese *Apprendre à tout l'âge*), divenuto *Apprendere a tutte le età*, dove il concetto di *learning*, pur separato dalla sua valenza per tutti (*for all*), ha conservato il suo significato letterale di apprendere nella relazione con il concetto di durata del processo: per tutta la vita degli individui. Si tratta cioè di due casi esemplificativi del doppio contenuto concettuale significato dallo stesso termine: quando esso sia definito in rapporto a strategie e prospettive di carattere sociale, culturale e politico, economico; oppure quando con esso si sottolinei esplicitamente la possibilità per gli individui di essere attori di un processo permanente di apprendimento, di crescita, di formazione durante il corso della vita, ma anche di essere portatori di un nuovo "diritto" universale all'accesso e alla qualità delle possibilità di apprendimento *lifelong for all*»²⁵.

Tuttavia, pur con questa segnalazione, se prendiamo a riferimento la Comunicazione della Commissione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, nell'allegato Glossario posto alla fine del documento, si chiarisce che *l'apprendimento permanente* (talora *istruzione e formazione permanente/lungo tutto l'arco della vita o lifelong learning*)²⁶ possiede una realtà ben definita: «Qualsiasi attività intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale»²⁷. La stessa definizione compare nel *corpus* del documento distaccandosene lievemente: «Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita,

²⁴ *Memorandum*, in lingua italiana/francese, p. 7; in lingua inglese, p. 6.

²⁵ A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 32.

²⁶ Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio...*, cit., p. 34.

²⁷ *Ibidem*. Tale definizione, come dichiarato, è quella utilizzata dal *Memorandum*.

volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale»²⁸.

Se la nostra riflessione si sposta sulla Dichiarazione di Amburgo del 1997, ci si accorge della presenza del termine Learning Throughout (apprendimento da un capo all'altro della vita, per tutta la vita, apprendimento che attraversa tutta la vita). È chiaro che in questo documento si ha una preponderanza dell'espressione educazione degli adulti e, molto probabilmente, la presenza di questo concetto non ha permesso una libera espansione di quello legato al corso di vita. Cosa diversa appare nel *Memorandum* dove l'espressione educazione degli adulti decresce – compare solo due volte – mentre lievitano, con espressioni e parole diverse, quella legata al corso di vita.

Indubbiamente, qui si pone anche una questione di contestualizzazione dei termini: ogni Stato cerca di utilizzare l'espressione che meglio si addice alla realtà espressa nel proprio paese. *Istruzione e formazione permanente/lifelong learning/éducation e formation tout au long de la vie* sono tuttora diversamente definite, a fini diversi, secondo il singolo contesto nazionale. Anche le definizioni che ne emergono restano per lo più su un piano informale e pragmatico e si riferiscono più alle azioni intraprese che ad un concetto chiaro e distinto. Anche prendendo a riferimento lo stesso termine di *Learning*, nel quale si potrebbe trovare una sorta di punto di partenza lessicale comune, si può notare come lo stesso concetto presenti, come si è detto, con una diversità di traduzioni oscillando tra una interpretazione legata all'uso che se ne fa per significare strategie, programmi e obiettivi di ordine sociale e quello per indicare il processo di apprendimento del singolo. Non eliminando il doppio significato, si può notare che esso se da un lato permette di mantenere integra la generatività del concetto di Learning, dall'altra, però, potrebbe spingere ad accettare l'attuale "situazione" lessicale e concettuale e, alla fine, legittimare ancora una volta la confusione esistente.

Una recente risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea ribadisce, in maniera sintetica, la linea concettuale di un *apprendimento permanente* legato al corso di vita degli individui. Esso sarebbe capace di considerare olisticamente l'uomo e la società. Infatti, «l'*apprendimento permanente* deve riguardare l'apprendimento da prima della scuola a dopo la pensione e comprendere l'intera gamma di modalità di apprendimento formale, non formale e informale. L'apprendimento permanente va inoltre inteso come qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale. In questo contesto i principi che presiedono all'apprendimento permanente

²⁸ *Ivi*, p. 10.

dovrebbero essere: la centralità del discente, sottolineando l'importanza di un'autentica parità di opportunità, e la qualità dell'apprendimento»²⁹. E'una definizione che offre la possibilità di continuare la riflessione.

4. *Lifelong learning e Lifewide learning: una faccia della stessa medaglia. Una Pedagogia del corso di vita ha un primo pilastro fondativo: la collocazione temporale e spaziale di qualsivoglia processo formativo.*

Nel *Memorandum* si chiarisce il senso e la portata dei due termini, considerandoli rispettivamente nella loro dimensione verticale-temporale e orizzontale:

<p>«L'espressione "istruzione e formazione permanente" (<i>lifelong learning</i>), vale a dire lungo l'intero arco della vita, sottolinea la durata della formazione: si tratta infatti di una formazione costante o ad intervalli regolari. Il neologismo "<i>lifewide learning</i>" (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) completa il quadro e sottolinea l'estensione "orizzontale" della formazione che può aver luogo in tutti gli ambiti e in qualsiasi fase della vita»</p>	<p>«L'expression d'éducation et de formation "tout au long de la vie" (<i>lifelong learning</i>) attire l'attention sur la notion de durée: il s'agit de se former constamment ou à intervalles réguliers. Le néologisme "<i>lifewide learning</i>" (éducation et formation embrassant tous les aspects de la vie) complète le tableau en attirant l'attention sur l'étendue du cadre d'apprentissage, apprentissage qui peut intervenir dans tous les domaines de notre vie et à n'importe quel moment de celle-ci»</p>	<p>«The term "lifelong" learning draws attention to time: learning throughout life, either continuously or periodically. The newly-coined term "lifewide" learning enriches the picture by drawing attention to the spread of learning, which can take place across the full range of our lives at any one stage in our lives»</p>
---	--	--

In effetti, il *Lifewide Learning*, mettendo in luce la complementarietà dell'apprendimento formale, non formale e informale, induce a fare una prima considerazione nell'ottica del paradigma del corso di vita e, quindi, verso la proposizione dell'espressione *Pedagogia del corso di vita* come onnicomprensiva dei termini-espressioni su cui stiamo riflettendo.

Una *Pedagogia del corso di vita* prende in analisi le conoscenze, gli apprendimenti che accadono nel corso di vita: famiglia, tempo libero, lavoro, collettività. Sono dimensioni che

²⁹ Consiglio dell'Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*, in *Gazzetta ufficiale delle Comunità europee* del 9.7.2002 (C 163/1).

danno ragione della tripartizione oramai consolidata tra saperi formali, non formali e informali.

Inoltre, se una *Pedagogia del corso di vita* tende a prendere in considerazione tempi e luoghi dell'apprendimento in un'ottica sistemico-relazionale, il concetto di *Lifewide learning* legittima una tale impostazione poiché rivela «anche che le attività di insegnamento e di apprendimento sono ruoli e attività intercambiabili in funzione del momento e del luogo»³⁰.

Jacques Delors, nella prospettiva di una riflessione di *Pedagogia del corso di vita*, sottolinea come «il concetto di un'educazione da continuare per tutta la vita, con tutti i suoi vantaggi in termini di flessibilità, diversità e disponibilità in tempi e in luoghi differenti, debba esigere un ampio sostegno. Bisogna ripensare e ampliare il concetto di educazione permanente. Essa non solo deve adattarsi a cambiamenti nel tipo di lavoro, ma deve anche costituire un processo continuo di formazione dell'intero essere umano: delle sue conoscenze e attitudini, come anche delle sue facoltà e abilità critiche di agire. E dovrebbe consentire all'individuo umano di sviluppare la coscienza di se stesso e del suo ambiente, e incoraggiarlo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità»³¹. Siamo già nella prospettiva di «un apprendimento per tutta la vita» che «appare, così, come una delle chiavi d'ingresso nel XXI secolo. Tale concetto supera la distinzione tradizionale tra educazione iniziale e permanente»³². La Commissione insiste in modo particolare sul concetto di imparare per tutta la vita, «apprendere nel corso intero della sua esistenza» quasi a sottolineare sempre di più quel potenziale semantico contenuto nell'espressione *Pedagogia del corso di vita*.

Una *Pedagogia del corso di vita* fa del tempo e dello spazio uno strumento per adeguare costantemente la sua riflessione fenomenologica alle reali trasformazioni del contesto socio-culturale. Essa, in ciò, chiede il superamento della stessa nozione di educazione permanente perché se questa vuole essere «realmente all'altezza delle esigenze delle società moderne non

³⁰ *Memorandum*, in lingua italiana, p. 10.

³¹ J. Delors, *L'educazione: l'utopia necessaria*, in Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1996, p. 17.

³² *Ivi*, p. 18. Il testo a firma dell'UNESCO afferma, con qualche lieve differenza dalle parole di J. Delors: «il concetto di educazione per tutta la vita è la chiave di accesso al ventunesimo secolo. Esso supera la distinzione tradizionale tra educazione iniziale e permeante. Esso si collega con un altro concetto spesso presentato. Quello della società educativa, in cui ogni cosa può essere occasione di apprendimento e di realizzazione». Cf. *ivi*, p. 103. Da notare come l'enfasi sulla società educante non faccia dimenticare un concetto che appare già "definito" nel Rapporto Faure: quello di società dell'apprendimento. Cf., a mo' di esempio, *Ivi*, p. 103. Sembra che il Rapporto Delors usi quello di società dell'apprendimento come contesto reale dove dovrà svilupparsi quello utopico di società educante. Una riprova, questa, che la società della conoscenza non è tanto una metafora quanto una reale situazione societaria *in progress*. Se è diventata poi una metafora, allora, forse, vuol dire che il suo stesso significato è degenerato perdendo l'aggancio verso la realtà effettuale delle cose rifugiandosi in un concetto più comodo e narrativamente meno impegnativo?

può più essere definita in rapporto ad un tempo particolare della vita (l'educazione degli adulti rispetto all'educazione dei giovani, per esempio) o per uno specifico scopo (l'educazione professionale rispetto all'educazione generale). Il tempo d'apprendimento è ora l'intero corso della vita, e ciascun campo di conoscenza penetra e arricchisce gli altri. Alla vigilia del ventunesimo secolo, l'educazione ha tale molteplicità di compiti e di forme da coprire tutte le attività che consentono all'individuo, dall'infanzia alla vecchiaia, di acquisire una conoscenza dinamica del mondo, degli altri e di se stesso (...).

Proprio a questo *continuum*, che si estende per tutta la durata della vita e abbraccia tutte le dimensioni della società, ha fatto riferimento la Commissione in questo rapporto, definendolo come "educazione per tutta la vita"³³.

Una *Pedagogia del corso di vita* che mantiene un costante riferimento alle collocazioni spazio-temporali degli individui:

*non considera «l'educazione per tutta la vita un ideale remoto», piuttosto una realtà concreta anche se in divenire;

*chiede alla riflessione pedagogica di smettere di «considerare le differenti forme d'insegnamento e apprendimento come indipendenti le une dalle altre e, in un certo senso, come sovrapponibili o addirittura in competizione»: essa esige «d'incoraggiare il carattere complementare degli stadi dell'educazione moderna e degli ambienti in cui essa viene impartita»;

*afferma che, «in un mondo in cui il ritmo accelerato del cambiamento e la rapida globalizzazione stanno trasformando il rapporto di ciascun individuo con il tempo e con lo spazio», essa è «essenziale per conservare il controllo del proprio destino»;

*è convinta che «l'educazione per tutta la vita può diventare per ciascuno di noi il mezzo per arrivare ad un maggiore equilibrio tra apprendimento e lavoro, come anche ad un esercizio attivo dei diritti e doveri del cittadino»;

*è «uguaglianza delle opportunità». Il più diffuso «desiderio di apprendimento, che fa sperare in una maggiore realizzazione personale degli individui, non può nascondere il rischio accresciuto d'ineguaglianza, poiché l'essere in possesso di una limitata educazione iniziale, o non averla affatto, può compromettere la continuazione dell'educazione nel corso della vita. Il rischio evidente è nel divario tra paesi sviluppati e in via di sviluppo, ma anche, all'interno di ciascuna società, nell'ineguaglianza delle opportunità di educazione»;

*costituisce un'offerta di «nuove opportunità a coloro che, per un motivo o per un altro, non sono stati in grado di portare a termine la loro carriera scolastica o hanno fallito»³⁴.

³³ *Ivi*, p. 92.

³⁴ *Ivi*, pp. 92-93.

*testimonia, in fondo, un cambiamento irreversibile oggi in atto: «il periodo dell'educazione» è «quello dell'intero corso dell'esistenza»³⁵

5. *Una Pedagogia del corso di vita analizza il "micro" e il "macro", l'individuo e la società in un intreccio complesso e sistemico.*

I Documenti sottolineano come la formazione lungo tutto l'arco della vita rappresenti un'esigenza prioritaria in forza di due fondamentali motivazioni, l'una collegata all'altra.

La prima motivazione riguarda un aspetto "macro" della vita degli individui: la società. Non una società qualunque, senza connotazioni, ma una società della conoscenza o società cognitiva o società fondata sulla conoscenza (*Learning society; société de la connaissance/société fondée sur la connaissance*). Alla società della conoscenza, molto spesso i Documenti legano un'economia della conoscenza (*Learning economy;*) correlandola spesso con espressioni come quelle di *Knowledge society* o *Age economy*)³⁶.

Società cognitiva o della conoscenza, allora, come tipo ideale, metafora o paradigma esplicativo?

Si è tentati di pensare che non si tratti di nessuno di queste ipotesi in quanto definire, volta per volta, una metafora, un tipo ideale o un paradigma esplicativo significa privare l'espressione e la concettualizzazione di "spessore materiale", vale a dire di connotazione realistica. La società della conoscenza è situazione di fatto, anche se non ancora compiuta, come è avvenuto e avverrà per altre transizioni storiche della nostra società. Il suo "spessore materiale" è rinvenibile nella costante segnalazione dei Documenti che si tratta di una situazione societaria ed economica: società ed economia basate sulla conoscenza. «Oggi più che mai, l'accesso ad informazioni e conoscenze aggiornate, nonché la volontà e la capacità di sfruttare tali risorse in maniera intelligente a fini personali o nell'interesse della collettività, costituiscono fattori cruciali per rafforzare la competitività dell'Europa e migliorare le capacità d'inserimento professionali e di adattamento della sua manodopera»³⁷. Qui nessuna metafora: si tratta di strategie di politica economico-culturale-educativa molto concrete e finalizzate a obiettivi concreti quali il rafforzamento dell'Unione Europea per fare in modo che diventi – come afferma il consiglio di Lisbona del marzo 2000 – «l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo»³⁸.

³⁵ *Ivi*, p. 97.

³⁶ Per tutti si veda: *Memorandum*, in lingua italiana/francese/inglese, p. 5.

³⁷ *Memorandum*, in lingua italiana, p. 5.

³⁸ Consiglio di Lisbona, marzo 2000.

Piuttosto, e questo si lega alla seconda motivazione segnalata, la società della conoscenza costituisce – per criptare un’espressione degli studiosi di demografia – un meccanismo situazionale (macro) come la guerra, l’inflazione, una dittatura, da cui il soggetto viene influenzato nelle sue decisioni micro. Infatti, «oggi più che mai, il singolo desidera essere l’artefice della propria vita, e mai come ora deve contribuire attivamente alla società e imparare ad accettare la diversità culturale, etnica e linguistica»³⁹.

Sotto la prospettiva di un’interpretazione *Lifelong Learning* dal versante micro-individuale si comprende come la prospettiva di una *Pedagogia del corso di vita* «”ha senso unicamente qualora si riconosca uno stretto nesso biografico tra un vissuto che evolve e le possibili tecniche della sua elaborazione”. Nello sviluppare le proprie strategie in materia e nell’applicarle ai diversi aspetti della vita, l’apprendimento diviene “un’attività caratteristica, personale, unica ed autogestita”. In quest’ottica l’apprendimento attinge la propria originale energia dai progetti e dalle esperienze biografiche, dai compiti e dalle crisi dell’esistenza umana. Colta in questa prospettiva la nozione di apprendimento per tutto l’arco della vita consente di definire il significato di apprendimento dotato di senso in termini più adeguati di quanto non lo consenta il modello concettuale che si orienta esclusivamente sulle sequenze temporali della vita»⁴⁰. In fondo, questa società della conoscenza informa già la vita degli individui. Non si spiega altrimenti il timore socio-culturale che il Libro Bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, manifesta senza troppe cerimonie o giochi di parole: «In futuro l’individuo dovrà essere sempre più in grado di comprendere situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili, ma di cui acquisirebbe comunque una maggiore padronanza grazie ai progressi della scienza. Egli si troverà in presenza di una varietà crescente di oggetti fisici, di situazioni sociali, di contesti geografici o culturali. Sarà infine sottoposto ad una profusione di informazioni frammentarie e discontinue oggetto di numerosissime interpretazioni e analisi parziali. Sussiste quindi il rischio che la società europea si divida in coloro che sanno interpretare, coloro che sanno soltanto utilizzare e coloro che sono emarginati in una società che li assiste. In altri termini, in coloro che sanno e coloro che non sanno»⁴¹.

³⁹ *Memorandum*, in lingua italiana, p. 5.

⁴⁰ K. Künzel, *Apprendere per tutto l’arco della vita? Riflessioni psicologiche ...*, cit., p. 99.

⁴¹ Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Libro bianco su Istruzione e Formazione, Bruxelles 1995, COM (95) 590 def., p. 13. La versione in lingua italiana non nel sito internet dell’UE. Per questa versione ci si rifà alla pubblicazione ufficiale dell’Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, n. di catalogo: CB-Co-95-658-IT-C. Commission des Communautés Européennes, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur l’éducation et la formation*; Commission of the European Communities, *Teaching and learning Towards the Learning society*. White paper on education and training.

Come è possibile che nel loro corso di vita, o meglio che le biografie individuali degli abitanti dell'Europa non abbiano consapevolezza di questo cambiamento macro a cui sono esposti e che influenzano le loro decisioni micro? La società della conoscenza non è tanto una metafora, piuttosto una situazione di fronte alla quale si ha un compito pedagogico (è il compito di una *Pedagogia del corso di vita*?) che consiste nello svelare le ambiguità dello stesso concetto di società della conoscenza. Ambiguità che risiedono, prima di tutto, nella stessa unione-equiparazione di società della conoscenza e di economia della conoscenza.

Inoltre, ci si chiede: è una società dell'informazione per tutti nel senso che tutti possono, in qualsiasi parte del mondo, accedere a informazioni-conoscenze in tempo reale? Ma è questa quella che a livello formativo si definisce conoscenza? La conoscenza, forse, non è interiorizzazione e risignificazione di un dato culturale? Essa non è mera fagocitazione di informazioni che sottostanno a "curvature economicistiche e funzionalistiche" di «respiro inadeguato agli stessi problemi del lavoro e dello sviluppo nell'era della globalizzazione»⁴². E andando più oltre. Si potrebbe affermare che le stesse informazioni prodotte dalla società della conoscenza non sono neutrali; esse sono segnate, sempre e necessariamente, da decisioni politiche, religiose, culturali.... Chi, allora, ha il compito di vigilare sulle informazioni della società della conoscenza? Società della conoscenza diffusa, quindi, o società dell'informazione diffusa? Certamente, l'individuo nel suo corso di vita avrà a che fare con questa ambiguità di fondo nella società in cui vive.

Queste considerazioni segnalano, nella prospettiva di una *Pedagogia del corso di vita*, che la nozione di società cognitiva, per essere un concetto orientativo e vitale per tutti, dovrebbe chiarire:

1. cosa significhi realmente conoscenza e i livelli di conoscenza. Occorrerebbe pensare ad una ricerca del pensiero che produca una vera e propria riflessione di Educazione all'informazione;
2. ridisegnare una mappa di saperi nuovi accanto a quelli "tradizionali" in termini, non solo di competenze strumentali e professionalizzanti, ma di competenze-abilità sociali. In ciò necessiterebbe una riflessione che conduca ad un'Educazione alla relazione;
3. trovare punti di riferimento comuni nella pluralità e diversità di prospettive, proposte e linguaggi dell'odierna società multiculturale. Ciò rimanda ad un'Educazione in contesti multiculturali⁴³.

⁴² A. Alberici, *Prospettive epistemologiche ...*, cit., p. 165.

⁴³ Cf. F. Toriello, *Educare in prospettiva interculturale*, E.S.I., Napoli 2001.

Il rischio, in definitiva, è quello, in un uso oramai diffuso e acritico di *Learning society*, della legittimazione di un processo di assoggettamento dell'individuo da parte dell'economia. Il Documento *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, riferendosi proprio al concetto di apprendimento permanente, sottolinea come siano «state formulate delle riserve per l'accento troppo marcato che la definizione – l'apprendimento permanente comprende tutti i tipi e tutte le fasi dell'apprendimento da prima della scuola a dopo la pensione – pone sull'occupazione e il mercato del lavoro»⁴⁴. Il richiamo, invece, va verso la valorizzazione semantico-concettuale della «dimensione spirituale e culturale dell'apprendimento»⁴⁵. Una *Pedagogia del corso di vita* dovrebbe, non solo analizzare insieme aspetti macro e micro e le loro interrelazioni tra gli individui, ma particolarmente oggi, ha il compito di vigilare sull'uso di espressioni che corrono il rischio di essere usate senza la dovuta chiarificazione concettuale. Affermare che la società della conoscenza è «una società i cui processi e le cui prassi si basano sulla produzione, la distribuzione e l'uso di conoscenze»⁴⁶ è definizione senza tensione pedagogica e antropologica. Da qui il compito critico dell'educazione.

6. *Una pedagogia del corso di vita svolge la sua funzione ermeneutica e progettuale prendendo in considerazione le relazioni del soggetto umano in stretta corrispondenza con quelle di altri individui o gruppi.*

Se l'*apprendimento permanente/lifelong learning/éducation et formatino tout au long de la vie* «comprende tutti i tipi e tutte le fasi dell'apprendimento, da prima della scuola a dopo la pensione», ci si rende conto di un'altra dimensione fondante della *Pedagogia del corso di vita* presente nei Documenti europei: la necessità di analizzare l'individuo nel suo rapporto con gli altri. Il corso di vita degli individui è, in fondo, legato agli “incontri” di relazione, al gruppo in cui ci si ritrova a vivere, alla “coorte”, per dirla con i demoantropologi, di appartenenza.

In questo senso, acquistano significato gli obiettivi che si propone il *Lifelong learning*: «l'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale»⁴⁷.

⁴⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio...*, cit., p. 10. Questo slittamento economicistico è ben ravvisabile nelle espressioni: «l'apprendimento permanente è una componente basilare del modello sociale europeo e un'altra priorità nella strategia europea per l'occupazione». *Ivi*, p. 7.

⁴⁵ *Ivi*, p.10.

⁴⁶ *Ivi*, *Glossario*, p. 40

⁴⁷ *Ibidem*.

L'autorealizzazione è sempre realizzazione che si sviluppa in relazione con gli altri e grazie agli altri. Ha, quindi, in sé una relazione di reciprocità e, in questo senso, spinge gli individui a sviluppare forme di proattività individuale e contestualmente determinata.

La cittadinanza attiva «riguarda l'eventuale partecipazione dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica, le opportunità di cui essi beneficiano e i rischi che tutto ciò implica, cercando di determinare fino a che punto essi si sentano appartenenti alla società nella quale essi vivano e di avervi voce in capitolo. Per la maggior parte della gente e per la maggior parte della loro vita, l'indipendenza, l'autostima e il benessere sono associati all'esercizio di un impiego retribuito, che rappresenta pertanto un fattore cruciale della qualità generale della loro vita»⁴⁸.

L'occupabilità, «vale a dire la capacità di trovare e di conservare il posto di lavoro, costituisce, di conseguenza, una dimensione essenziale della cittadinanza attiva, ma è anche la premessa determinante per ottenere la piena occupazione, per migliorare la competitività dell'Europa e garantire la prosperità nella "nuova economia"»⁴⁹. Questa "nuova" categoria, così come enucleata, dai Documenti, necessita quanto meno di un lavoro critico a livello teorico. Infatti, presentandosi come "potenzialità" lavorativa e non tanto come situazione di fatto realizzata, potrebbe ingenerare, al livello individuale, frustrazioni psicologiche (si presenta come possibilità che può rimanere tale per tutto l'arco della vita di un individuo), mentre a livello sociale, potrebbe legittimare non poche situazioni di "potere" (contrattuale) delle grandi lobby finanziarie.

L'inclusione sociale non è un concetto astratto. Essa si «dà allorché le persone possono partecipare appieno alla vita economica, sociale e civile, allorché il loro accesso al reddito e ad altre risorse (personali, familiari, sociali e culturali) è sufficiente per concepire loro di fruire di un livello di vita e di una qualità della vita considerati accettabili dalla società in cui vivono e allorché sono pienamente in grado di far valere i loro diritti fondamentali»⁵⁰. Includere è far partecipare, far decidere, mettere gli individui nelle condizioni di "potere" decidere e gestire la vita in maniera autonoma e consapevole.

7. *Una Pedagogia del corso di vita prende in considerazione le motivazioni che spingono gli*

⁴⁸ *Memorandum*, in lingua italiana, p. 6.

⁴⁹ *Ibidem*. «La capacità che hanno le persone di avere un'occupazione. Essa si riferisce non solo all'adeguatezza delle loro conoscenze e competenze, ma anche agli incentivi e alle opportunità offerte per incoraggiare le persone a cercare un lavoro». Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio...*, *Glossario*, cit., p. 39.

⁵⁰ *Ibidem*.

*individui a direzionare la loro vita in maniera
fondamentale e secondo traiettorie diverse di vita*

Le motivazioni sono fondamentali nel corso di vita degli individui. Queste, nell'organizzare e rendere organizzata la vita delle persone, confluiscono in grossi nuclei di significato della vita delle persone che possono corrispondere al raggiungimento di un posto nella vita sociale, ad una vita sicura a livello economico, alla ricerca del piacere e all'evitamento del dolore e della sofferenza. Queste stesse motivazioni funzionavano anche nei processi di apprendimento.

Una *Pedagogia del corso di vita* alimenta un concetto di educazione finalizzata all'autonomia personale dell'individuo e alla sua realizzazione. «L'educazione nel corso della vita è un processo continuo attraverso il quale ciascun essere umano aumenta e adatta le proprie conoscenze e abilità, le proprie facoltà di giudizio e le proprie capacità di azione. Essa deve consentire all'individuo di diventare consapevole di se stesso e del proprio ambiente, e di svolgere un ruolo sociale nel lavoro e nella comunità in genere. Le conoscenze, le cognizioni tecniche, il saper vivere con gli altri e le "qualità naturali" costituiscono quattro aspetti intimamente connessi della stessa realtà. L'educazione nel corso della vita è un'esperienza che si matura di giorno in giorno, sottolineata da periodi d'intenso sforzo per capire dati e fatti complessi, ed è il risultato di una dialettica multidimensionale. Anche se implica ripetizione o l'imitazione di azioni e di pratiche, è anche un modo tutto particolare di apprendere e di realizzare qualcosa di personale e creativo»⁵¹ L'individuo sarà portato a fare della formazione un utile strumento organizzatore della propria vita se la motivazione all'apprendimento sarà non solo autentica ma anche pianificata razionalmente: «la pianificazione di azioni coerenti di istruzione e formazione permanente sarà tuttavia possibile solo in presenza di un'adeguata motivazione nei confronti dell'apprendimento. La gente non avrà voglia di continuare a sottoporsi alla formazione se le sue esperienze precedenti saranno state vane o addirittura negative sul piano personale. Non vorrà proseguire se non avrà accesso a possibilità adeguate di formazione a causa di problemi di orario, di ritmo, di luogo o di costi. Non sarà inoltre motivata se il contenuto e i metodi didattici non terranno sufficientemente conto del suo ambiente culturale e delle esperienze precedenti»⁵².

Chiaramente, ci situiamo su un livello di contatto tra gli individui che privilegia la relazione interpersonale. Anche la ricerca di un lavoro, la costruzione di una competitività a livello mondiale ha come sottofondo l'aspetto più propriamente

⁵¹ Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, *Nell'educazione...*, cit., p. 94

⁵² *Memorandum*, in lingua italiana, p. 9.

“umanistico” delle relazioni umane: «L’investimento nelle risorse immateriali e la valorizzazione delle risorse umane incrementeranno la competitività globale, svilupperanno l’occupazione e permetteranno di salvaguardare le relazioni sociali. Quanto ai rapporti sociali tra gli individui, essi saranno sempre più guidati dalle capacità di apprendimento e dalla padronanza delle conoscenze fondamentali»⁵³. Una *Pedagogia del corso di vita* non può fare a meno della riflessione sul ruolo e la funzione dei rapporti che l’individuo ha durante il corso della propria vita e sul contesto in cui avvengono.

L’attribuzione di significato a determinati rapporti nel corso della vita degli individui, però, non è uguale per tutti e per ogni luogo. L’epoca storica che viviamo, definita società della conoscenza possiede un suo valore di influenza sulla condotta degli individui e sul loro processo di formazione. «La posizione di ciascuno nello spazio del sapere e della competenza sarà decisiva. Questa posizione relativa, che si può qualificare come “rapporto conoscitivo”, strutturerà sempre di più intensamente la nostra società»⁵⁴ e particolarmente la condizione lavorativa degli stessi individui. E’ a questo proposito che i Documenti e la letteratura sul tema parlano di lavoratori della conoscenza (*knowledge worker*) che dovranno possedere una «formazione polivalente basata su conoscenze ampliate che sviluppino l’autonomia e incitino ad “imparare ad apprendere” nell’arco di tutta la vita»⁵⁵. Questo vuol dire che una *Pedagogia del corso di vita* non svilupperà mai le sue proposte di formazione facendosi fagocitare dalla dimensione economica perché «”la missione fondamentale dell’istruzione è di aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere umano completo e non uno strumento per l’economia; l’acquisizione delle conoscenze e delle competenze deve essere accompagnata da un’educazione del carattere, da un’apertura culturale e da un’interessamento alla responsabilità sociale”»⁵⁶. Anche nella corretta prospettiva di una riflessione pedagogica che connette saldamente lavoro-cultura-formazione, una *Pedagogia del corso di vita* ha da svolgere una funzione critica ed emancipativa: «considerare l’istruzione e la formazione in relazione con il problema dell’occupazione non significa che l’istruzione e la formazione debbano ridursi ad un’offerta di qualificazioni. La funzione essenziale dell’istruzione e della formazione è l’inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione dei valori comuni, la trasmissione di un patrimonio

⁵³ Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e...*, cit., p.12.

⁵⁴ *Ivi*.

⁵⁵ *Ivi*, in lingua italiana p. 18; in lingua francese 12; in lingua inglese, p. 10. Si noti come l’espressione “nell’arco di tutta la vita”, nella versione francese sia “tout au long de la vie” e in quella inglese “approach throughout life”.

⁵⁶ *Ivi*, in lingua italiana, p. 19

culturale e l'apprendimento dell'autonomia»⁵⁷, cose queste che si acquisiscono in-relazione con i gruppi di appartenenza, nei luoghi sociali dove si sviluppa la consapevolezza della dignità della propria identità di essere umano.

8. *Una Pedagogia del corso di vita prende in considerazione le modalità di risposta degli individui alle dimensioni fondamentali del loro corso di vita*

Il corso di vita degli individui, fondamentale, è costellato da prese di posizioni personali che corrispondono, in effetti, ad azioni concrete e direzionate verso scopi ben precisi della vita. In tal modo, gli individui hanno la possibilità di sperimentare eventi di vita e trasformare le proprie azioni in risposta alla reale situazione. I Documenti sembrano tener presente questa dimensione di *Pedagogia del corso di vita*. Infatti, l'apprendimento permanente è visto come fattore chiave per lo sviluppo del corso di vita degli individui: è «una componente basilare del modello sociale europeo»⁵⁸ ed è chiamato «a svolgere un ruolo fondamentale ai fini di rimuovere gli ostacoli che impediscono alle persone di accedere al mercato del lavoro o ne limitano le possibilità di carriera al suo interno»⁵⁹. In fondo, l'apprendimento permanente «è qualcosa di più che un semplice fattore economico», costituisce «la promessa di un'Europa i cui cittadini abbiano l'opportunità e la capacità di realizzare le loro ambizioni e partecipare alla costruzione di una società migliore»⁶⁰.

Ogni individuo deve essere messo in grado di rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente in cui vive con una buona dose di autonomia e di "potenziale" umano. È questo il senso del richiamo a strategie educative che «devono coprire anche le questioni della parità (ad esempio tra le donne e gli uomini) e della considerazione mirata di gruppi specifici onde garantire un accesso reale per tutti alle opportunità d'apprendimento permanente, in particolare per quanto riguarda le persone particolarmente a rischio di emarginazione, come quelle a basso reddito, i disabili, le minoranze etniche e gli immigrati, i giovani che lasciano prematuramente la scuola, i genitori di famiglie monoparentali, i disoccupati, i genitori che rientrano nel mercato del lavoro, i lavoratori con un basso livello di istruzione e formazione, le persone al di fuori del mercato del lavoro, gli anziani (compresi i lavoratori anziani) e gli ex detenuti»⁶¹.

⁵⁷ *Ivi*, in lingua italiana, p.13

⁵⁸ Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio...*, cit., p. 7.

⁵⁹ *Ivi*, p. 8

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ivi*, p. 15

Non si tratta di un elenco di classi di persone che devono essere prese in considerazione. L'intento è un altro: quello di sottolineare che nella società della conoscenza «sono gli individui stessi a fare da protagonisti. Ciò che conta maggiormente è la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente, su basi in costante evoluzione. Per sfruttare al meglio tale capacità le persone devono essere disposte a gestire il proprio destino e capaci di farlo – in breve, diventare cittadini attivi. L'istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita rappresentano il modo migliore per affrontare la sfida del cambiamento»⁶².

La riflessione e la ricerca sulle “nuove competenze” di base, nell'ottica di una *Pedagogia del corso di vita*, vanno viste come educazione allo sviluppo di modalità personali di risposta alla realtà e alla sua mutevolezza. Le competenze, svincolate dal mero discorso tecnicistico e professionalizzante, sono la “valigia” di viaggio dell'individuo che nel corso della sua vita deve e dovrà far fronte a diversi e molteplici sollecitazioni di tipo politico, sociale, relazionale, culturale... In questo senso le «nuove competenze di base» sono «competenze indispensabili alla partecipazione attiva nella società e nell'economia della conoscenza – sul mercato del lavoro e sul luogo di lavoro stesso, in seno alle comunità “reali” e virtuali, nonché in una democrazia – in quanto persona dotata di una percezione coerente della propria identità e dell'orientamento della propria vita. Alcune di queste competenze, quali l'alfabetizzazione digitale, sono del tutto nuove, mentre altre, tra cui la conoscenza delle lingue straniere, acquisiscono rispetto al passato un'importanza sempre maggiore e per un numero sempre maggiore di persone. Anche le competenze sociali, quali la fiducia in sé stessi, l'autodeterminazione e la capacità di assumere dei rischi, sono sempre più determinanti, in quanto si suppone che le persone acquistino sempre maggiore autonomia rispetto al passato. Le competenze relative allo spirito imprenditoriale si traducono nella capacità dell'individuo di migliorare la sua prestazione sul piano professionale e nella capacità di diversificare le attività di una società. Esse favoriscono anche la creazione di impiego, sia nelle società esistenti, in particolare nelle Piccole Medie Imprese (PMI), che nell'ambito del lavoro indipendente. Imparare ad apprendere, sapersi adattare al cambiamento e gestire i grandi flussi d'informazione sono le competenze generali di cui ciascuno di noi oggi dovrebbe disporre. I datori di lavoro esigono sempre più dalla manodopera la capacità di apprendere, di assimilare rapidamente le nuove competenze e di adattarsi alle nuove sfide e situazioni. Benché la padronanza di tali competenze di base sia di capitale importanza, essa costituisce solo la prima fase di un percorso continuo di formazione lungo l'intero arco

⁶² *Memorandum*, in lingua italiana, p. 8.

della vita. Il mercato del lavoro odierno è caratterizzato dalla costante evoluzione dei profili professionali per quanto riguarda le competenze, le qualifiche e l'esperienza. La carenza di personale qualificato e la carenza di competenze non adeguate al profilo della domanda, in particolare nelle TIC, sono tra le principali ragioni del persistere di un elevato tasso di disoccupazione in talune regioni, comparti dell'industria o categorie sociali sfavorite. Coloro che non sono stati in grado, per qualsivoglia ragione, di acquisire un livello minimo di competenze di base, devono avere la possibilità di colmare in qualsiasi momento tale lacuna, anche se in passato hanno fallito o non hanno saputo approfittare delle occasioni che si sono loro presentate. I sistemi nazionali dell'istruzione e della formazione, di qualsivoglia livello, iniziale, complementare/superiore o continuo/per adulti devono, per quanto possibile, far sì che ciascuno possa acquisire, perfezionare e consolidare un livello minimo prestabilito di competenze. In tal senso, anche i diversi ambiti dell'apprendimento non formale svolgono un ruolo assai importante. Tutto ciò impone la garanzia di un elevato livello di qualità dell'offerta e dei risultati dell'apprendimento, per il maggior numero possibile di persone. È inoltre opportuno rivedere periodicamente i livelli di riferimento delle competenze di base affinché l'offerta pedagogica possa corrispondere ai bisogni economici e sociali»⁶³.

9. *Una pedagogia del corso di vita analizza le situazioni vitali dei soggetti, il loro situarsi nella vita, per commisurare le proposte educative/formative su un contesto di sfondo di sicura significatività personale e sociale.*

Il corso di vita degli individui appare costellato di traiettorie che hanno la loro più intima spiegazione nelle situazioni vitali in cui sono nate.

Le situazioni vitali sono qualcosa di più delle esperienze, delle relazioni intercorse con persone o gruppi di persone. Le situazioni di vitali nascono dalla dialettica di queste due costituendo un'altra dimensione della *Pedagogia del corso di vita*.

Le situazioni vitali sono luoghi fondativi e generativi di direzioni di vita che spiegano alcune traiettorie di vita. Sono nicchie collettive protette in cui è possibile co-elaborare tempo e spazio per sé, progetti e strategie, realizzazioni utopiche e obiettivi concreti di vita...

Realizzare uno "spazio" di questo genere significa mettere le persone in condizione di essere permanentemente in situazione vitale (di apprendimento), in situazioni cioè dove è possibile

⁶³ *Ivi*, pp. 12-13.

creare la “fisionomia”, il “disegno” del proprio o dei propri corsi di vita. E’ in questi luoghi che si apprende sempre. Forse, l’immagine delle imprese che devono diventare «*organizzazioni che apprendono/learning organization/organisation apprenantes*»⁶⁴ costituiscono, insieme ad altri “luoghi” vitali dell’esistenza umana, una situazione vitale creata in maniera mirata sul livello delle politiche e strategie di educazione per tutto l’arco della vita. In quest’ottica, chiaramente, le organizzazioni che apprendono lanciano un messaggio vibrante e forte al mondo della produzione di stampo neoliberista sottolineando linguisticamente che un’organizzazione che apprende non potrà mai essere ridotta ad un’organizzazione che apprende (fa apprendere), esclusivamente, competenze di tipo professionale. Su questo aspetto concettuale bisognerebbe fare chiarezza e con metodologie adeguate.

La riflessione pedagogica non può, in questo caso, lasciare al mondo del capitale (fosse anche quello che investe sul capitale umano, sulla conoscenza immateriale) uno spazio di ambiguità che è spazio di possibile esercizio di potere.

Un’organizzazione che apprende, se, realmente, è «un’organizzazione che incoraggia l’apprendimento a tutti i livelli (individuale e collettivo) e che quindi si trasforma in continuazione» può essere tale solo se l’apprendimento che essa genera riguarda l’individuo nelle sue diverse dimensioni, di cui il lavoro è una parte importante, ma non la sola capace di dare significato alla sua vita.

L’apprendimento «su misura»⁶⁵ in tutte le fasi della vita sta ad indicare la necessità epistemica della *Pedagogia del corso di vita* di pensare ad un’educazione tendente a sottolineare l’umanizzazione del lavoro e non la sua disumanizzazione; a smascherare i tentativi ricorrenti di presentare “offerte di lavoro” dal volto scarsamente umano o del tutto disumanizzanti ammantatoli della necessità di adeguarsi ai cambiamenti in atto nella società e della necessità di rendere l’Europa la *società della conoscenza più competitiva della terra*.

Conclusioni

La *Pedagogia del corso di vita*, come è possibile constatare anche dalle indicazioni ricavate dai Documenti si prospetta più come un compito che come un *corpus* disciplinare già dato. Tuttavia, se volessimo provare ad indicare, in maniera sintetica, una sua fisionomia epistemica al solo scopo di tracciare spunti e

⁶⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio...*, cit., p. 16; in lingua francese 17; in lingua inglese, p. 14.

⁶⁵ *Ibidem*.

riflessioni per una ricerca seria e fondata del suo statuto epistemologico, si potrebbero segnalare le seguenti coordinate.

La *Pedagogia del corso di vita* dovrebbe costruire e costituirsi intorno alle seguenti dimensioni:

1. *Dimensione metateoretica e superorganica.* La *Pedagogia del corso di vita* è un sapere complesso che necessita di una riflessione a tutto tondo. In questo senso ha il compito di “mettere insieme” «senza soluzione di continuità, sia il modello pedagogico (in quanto riferito al mondo dell’infanzia, dell’adolescenza e della giovinezza), sia quello andragogico che quello geragogico»⁶⁶. La riflessione che essa deve compiere va in direzione di una riflessione sulla sua stessa azione di riflessione. “Recuperare” in una visione sistemica i diversi modelli di educazione vuol dire avere la possibilità di integrare aspetti teorici e pratici, risultati teorici ed empirici, esperienze realizzative di pluralità di progetti pedagogici in una sola trama di pensiero che connette le diversità e le somiglianze dei diversi paradigmi/modelli pedagogici. Oramai, il «periodo dell’educazione», «diventato quello dell’intero corso dell’esistenza»⁶⁷ tende a considerare lo stesso campo di indagine teoretico dei diversi modelli educativi (dell’infanzia, dell’adolescenza, dei giovani, degli adulti, degli anziani) come il suo stesso campo di riflessione. Allora le molteplici riflessioni «sulla natura dell’uomo, sulle caratteristiche precipue dell’esperienza educativa, sui valori concepiti come mete o fini da realizzare, ecc.»⁶⁸ hanno bisogno di essere “interpretate” e ridiscusse nella prospettiva del corso di vita. In questo senso la *Pedagogia del corso di vita* ha una su specifica funzione ermeneutica di analisi dei modelli educativi esistenti. In questo senso è possibile affermare della *Pedagogia del corso di vita* quanto P. Federighi ascrive all’educazione degli adulti: «Dal momento in cui l’educazione degli adulti è concepito come processo connesso con le dinamiche di trasformazione della vita quotidiana e del lavoro, le tradizionali articolazioni del sistema di educazione degli adulti certamente continuano ad avere un loro peso e ruolo, ma ciò che diviene centrale è la possibilità di sviluppare un metasistema che sostenga lo sviluppo di processi di apprendimento nei luoghi di lavoro, nelle scuole, nelle famiglie, così come nei villaggi

⁶⁶ B. SCETTINI, *Per una pedagogia del “corso di vita”. Ruolo dell’educatore come mediatore nella società complessa*, in R. Piazza-C. Tuozzi (a cura di), *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, Pensa MultiMedia, Lecce 2000, p. 139.

⁶⁷ Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il XXI secolo, *Nell’educazione un...*, cit., p. 97

⁶⁸ Voce *Pedagogia*, in P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 414.

africani impegnati nella ricerca dell'acqua o nella instaurazione di forme di garanzia dei diritti e della amministrazione della giustizia o nelle foreste tropicali»⁶⁹.

2. *Dimensione empirica ed olistica.* La *Pedagogia del corso di vita* utilizza una prospettiva olistica nella interpretazione della realtà educativa. L'idea di "corso di vita" non solo esprime il legame con le storie personali e collettive, con le biografie individuali e comunitarie del soggetto umano, ma anche la necessità di riflettere secondo categorie sistemiche e interrelate. La vita e le sue fasi vanno, però, analizzate e studiate nel loro "presentarsi" fenomenologico e non secondo principi e valori a-temporali, politici, religiosi, culturali... Qui è la vita stessa dell'individuo che nella sua esperienza empirica diventa oggetto di riflessione e di studio. Qui il concetto di educazione permanente, la sua elaborazione e il suo sviluppo sono stati fondamentali per dare vita ad una concezione del processo formativo dell'essere umano strettamente correlato al corso di vita. L'educazione si sviluppa a tutte le età della vita e nella molteplicità delle situazioni e delle circostanze dell'esistenza. Le figure reali di individuo che derivano da una tale concezione di educazione «posseggono una filosofia del corso della vita che vale la pena di vivere; accettano l'intrinseco divenire, nel costruirsi e decostruirsi delle sue forme. Adulti siffatti si diventa se si è imparato soprattutto dall'esperienza, dallo sperimentare, dalla critica di ogni precostituito teorema»⁷⁰. Questa empiricità – vista questa volta non più dalla parte della disciplina, ma da quella del "formando" – va considerata nel suo aspetto dinamico e complesso per cui, in fondo, ci si trova di fronte ad un messaggio fondamentale della *Pedagogia del corso di vita*: «la vita va affrontata, nella sua molteplicità, con metodi e strumenti altrettanto variegati, adattabili alle circostanze e mutevoli. Il messaggio è, qui, la verità fenomenologica, sociale, biologica, mentale del cambiamento, del divenire e della trasformazione in quanto filosofia dell'eterno morire e rinascere, della dinamicità ed evoluzione delle cose, del pensiero, ma anche della molteplicità e delle differenze dei mondi, delle curiosità, ed evoluzione dell'ascolto e del rispetto delle loro diversità»⁷¹.

3. *Dimensione metodologica.* La *Pedagogia del corso di vita*, abbracciando dimensioni spaziali e temporali

⁶⁹ P. Federighi, *L'idea di educazione degli adulti nelle Conferenze internazionali dell'UNESCO (1949-1997)*, in *Pedagogia e Vita*, 6 (2002), pp. 8-24.

⁷⁰ D. Demetrio, *Essere adulti nella società d'oggi. Tesi per una costruzione della propria adultità plurima nella relazione pedagogica*, in *Pedagogia e Vita*, 6 (2002), p. 33.

⁷¹ *Ivi*, p. 36.

dell'individuo, si trova a dovere compiere un lavoro disciplinare di sintesi tra saperi diversi: demografia, sociologia, psicologia, etnografia... in un rapporto di reciproco scambio e contaminazione. Senza pretendere di dettare regole formative irreframabili e sovratemporali, la *Pedagogia del corso di vita* è continuamente in dialogo con altre discipline aprendosi a sollecitazioni, a provocazioni, a critiche costruttive; formulando ipotesi da verificare anche in prospettiva interdisciplinare; realizzando prassi educative con l'aiuto di competenze diverse e molteplici. Come sapere che si snoda lungo l'arco della vita sa bene che «educazione e apprendimento, lungi dall'essere limitati al periodo di frequenza della scuola, debbono prolungarsi per tutta la vita, includere tutte le abilità e tutti i rami del sapere, usare tutti i possibili mezzi, e fornire a tutti l'opportunità per il pieno sviluppo della propria personalità» e che «i processi educativi e d'apprendimento in cui bambini, giovani ed adulti di tutte le età sono coinvolti nel corso della loro vita, in qualsiasi forma, si debbono considerare come un tutt'uno»⁷². Qui un'altra considerazione metodologica: il corso della vita degli individui è costellato di “punti di esistenza” concreti, quotidiani, ognuno, per la sua collocazione spaziale e temporale, rivelatore di problemi specifici e particolari. La *Pedagogia del corso di vita*, quindi, deve sviluppare la sua riflessione su due diversi e interagenti livelli: orizzontale e verticale. Quello orizzontale considera l'ipotesi che l'essere umano “apprenda” (dato che vivere è sempre apprendere) e si confronti (per risolvere o gestire positivamente il suo problema) con individui che vivono lo stesso problema. Il secondo livello ipotizza che l'apprendimento degli individui si svolga in una prospettiva intergenerazionale in modo tale che la comunicazione di esperienze diverse sia gravida di possibili risposte di senso per tutti.

Come si evince, una visione di *Pedagogia* di questo genere implica, necessariamente, punti di vista diversi, connessioni tra saperi, spirito di “avventura” nella ricerca, serendipica predisposizione di “visitare” mondi e realtà per imbattersi nel nuovo e nell'inusitato, capacità di andare al di là dei propri confini disciplinari, desiderio di essere realmente “tra-le-culture” in una prospettiva globale e mondiale senza precedenti nella storia.

⁷² UNESCO, *Rapporto mondiale sull'educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita*, Armando Editore, Roma 2000, p. 62.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.