

Il futuro dell'educazione

Testi e commenti a cura di Paolo Landri

Immaginare il futuro, ridisegnare la società contemporanea, proiettarsi verso il cambiamento, accettare le sfide della trasformazione sono imperativi dominanti nel discorso e nelle pratiche della modernizzazione. Si tratta di 'verità categoriche' che definiscono il contorno e il contenuto dei discorsi, degli studi, delle riflessioni e delle politiche dell'educazione nel quadro del progetto illuministico e che individuano una linea di consenso, malgrado le inevitabili differenze, che a partire da Kant e da Cartesio, attraversa nel passato prossimo studiosi come Piaget, Kohlberg e finisce per includere coloro che in questa prospettiva inscrivono ancora oggi la propria azione professionale, politica e intellettuale. Sembrano esservi, peraltro, pochi dubbi sul fatto che la società contemporanea – comunque la si voglia definire – si vada modificando per effetto di un insieme di trasformazioni economiche, politiche, tecnologiche e sociali che mettono fortemente in discussione quel progetto di cambiamento e che di conseguenza inducono a ripensare - nel senso della continuità, oppure della complessiva modifica - il ruolo che le forme dell'educazione e i sistemi educativi sono chiamati a svolgere nel quadro attuale e nel futuro immediato. I testi che seguono rappresentano delle diagnosi e delle modalità di interpretazione del futuro dell'educazione e costituiscono un

primo tentativo di ordinamento delle analisi e delle risposte che autorevoli studiosi contemporanei hanno dedicato a tale questione. I brani scelti – presentati con pochi commenti e talora con molti interrogativi – delineano, da un lato, una *visione distopica* – magistralmente presentata attraverso alcuni testi di Baumann (2009) ed inclusa nel primo paragrafo di questa selezione – e, dall’altro, una *visione moderatamente ottimistica* – rappresentata nel secondo paragrafo da coloro che danno una lettura accentuatamente positiva delle possibilità presenti all’interno dei processi di cambiamento, come Giddens, Castells, Stehr e che sono gli eredi in un certo senso della visione illuministica. La selezione si conclude con un insieme di linee di riflessioni da riprendere nei numeri successivi della rivista per un dibattito post-prometeico sul futuro dell’educazione.

1. Visione distopica

“La storia dell’istruzione ha conosciuto molti periodi critici durante i quali diveniva evidente che premesse e strategie collaudate e apparentemente affidabili non facevano più presa sulla realtà e richiedevano una revisione e riforma. L’attuale crisi, tuttavia, appare diversa da quelle del passato. Le sfide odierne assestano duri colpi all’essenza stessa dell’idea di istruzione così come si era formata agli inizi della lunga storia della civiltà: esse chiamano in questione le invarianti di quell’idea, le caratteristiche costitutive dell’istruzione che avevano resistito a tutte le sfide passate ed erano emerse intatte da tutte le crisi precedenti, i presupposti che mai prima d’ora qualcuno aveva messa in discussione né, tantomeno, pensato avessero fatto il loro

tempo e andassero sostituiti. Nel mondo liquido-moderno la solidità delle cose, come la solidità dei legami umani, è vista come una minaccia: qualsiasi giuramento di fedeltà, qualsiasi impegno a lungo termine (tanto più se a tempo indeterminato) preannuncia un futuro gravido di obblighi che limitano la libertà di movimento e riducono la capacità di cogliere nuove opportunità (che ancora non si conoscono) non appena esse (inevitabilmente) si presenteranno” (Baumann, 2009, p.37-38).

“La capacità di durare non depone più a favore di qualcosa... Così occorre rifuggire dal possesso di beni, in particolare di quelli che durano a lungo e di cui non ci si libera facilmente ... Perché dunque il <<pacchetto di conoscenze>> acquisito a scuola o all’università dovrebbe essere esentato da tale regola universale ? Nel vortice del cambiamento è molto più attraente la conoscenza adatta all’utilizzo immediato e una tantum, il sapere ad uso e smaltimento istantaneo, come quello promesso dai programmi per computer che si susseguono sugli scaffali dei negozi a ritmo sempre più serrato. E dunque l’idea che l’istruzione possa essere un <<prodotto>> fatto per appropriarsene e per conservarlo è sgradevole e sicuramente non depone più a favore dell’istruzione istituzionalizzata (Bauman, 2009, p. 39-40).

“La seconda sfida ai presupposti fondamentali dell’istruzione proviene dal carattere erratico e sostanzialmente imprevedibile del cambiamento oggi in atto... In tutte le epoche il sapere è stato valutato in base alla sua capacità di rappresentare fedelmente il mondo... Werner Jaeger, nella sua classica indagine sulle radici antiche del concetto di pedagogia e di apprendimento, riteneva che l’idea di istruzione (intesa come Bildung, formazione) nascesse dai due presupposti gemelli dell’ordine immutabile del mondo, che si cela sotto la superficiale varietà dell’esperienza umana, e della natura altrettanto eterna delle leggi che governano la natura umana....Se le conclusioni di

Jaeger sono corrette (ed esse non sono state confutate) per l'«istruzione così come la conosciamo» sono guai, perché oggi occorre un grande sforzo per sostenere uno qualsiasi di quei presupposti, e uno sforzo ancora maggiore per considerarlo evidente di per sé. Ben diverso dal labirinto utilizzato dai comportamentisti, il mondo dei nostri giorni appare più un meccanismo per dimenticare che un ambiente per apprendere' (Bauman, 40-41)

“Nel volatile mondo della modernità liquida, in cui è difficile che una forma qualsiasi mantenga la propria struttura per un tempo sufficiente ad assicurare fiducia e a rappersersi in un'affidabilità a lungo termine ... camminare è meglio che starsene seduti, correre è meglio che camminare e cavalcare l'onda è meglio che correre... Tutto ciò è contrario a quello che per gran parte della loro storia il sapere e l'istruzione hanno rappresentato. In fin dei conti essi erano fatti a misura di un mondo che era durevole, sperava di diventare tale e intendeva diventarlo ancor di più di quanto non lo fosse stato fino allora” (Bauman, p.43)

“La marcia trionfale della conoscenza nel mondo abitato dagli uomini e dalle donne moderni è avvenuta su due fronti. Sul primo fronte si è assistito all'invasione, conquista, civilizzazione di territori nuovi e inesplorati e alla stesura delle relative mappe. L'impero costruito grazie a tali progressi era quello dell'informazione destinata a rappresentare il mondo: nel momento stesso della rappresentazione, la parte del mondo rappresentata si presumeva conquistata all'umanità. Il secondo fronte era quello dell'istruzione: esso avanzava il canone dell'istruzione ed estendendo la capacità di percezione e di memorizzazione dei destinatari. Su entrambi i fronti il «traguardo» - la fine della guerra - era chiaramente individuato in partenza: alla fine tutti i vuoti sarebbero stati colmati ... e un numero sufficiente di canali di trasmissione dell'istruzione avrebbero reso disponibili ai membri della

specie umana tutte le informazioni occorrenti per spostarsi a piacimento nel mondo descritto dalle mappe...Ormai propendiamo a credere che su entrambi i fronti la guerra fosse, e sia, impossibile da vincere” (p. 52).

In Bauman, vi è, dunque, una visione distopica della società della conoscenza e un disincanto verso il discorso del lifelong learning. E' un'autorevole voce isolata ? Che cosa si sta sviluppando sul piano della riflessione nell'epoca della crisi finanziaria ? Sta venendo meno il consenso sulle nozioni di 'società della conoscenza' e di 'lifelong learning' ? Si può individuare un'erosione in uno dei vocabolari dominanti delle politiche della globalizzazione ?

2. Visione dell'ottimismo moderato

Il concetto di società della conoscenza è una delle rappresentazioni dominanti nella società contemporanea intorno alla quale si sviluppa una visione utopica dell'educazione. L'espressione *knowledge-based economy* vuole indicare che la fonte della ricchezza economica è individuata nella conoscenza e che la produzione di valore aggiunto risiede sempre più nella elaborazione di (nuova) conoscenza. In questo contesto, il lifelong learning rappresenta un luogo comune nella riflessione sull'educazione nelle società contemporanea. Il termine di

lifelong learning, la sua storia si interseca con quella di società della conoscenza e sul ruolo che la conoscenza va assumendo nel campo economico, ma anche nella produzione delle relazioni sociali e culturali. Il discorso utopico, da questo punto di vista, presenta due versanti, il versante ‘globalizzazione dell’educazione’ e il versante ‘cyber-utopico’. Nel versante ‘globalizzazione dell’educazione’, si trova la trasformazione del modello industriale dell’istruzione verso un sistema flessibile e agile:

“At its most visionary, the ideal of globalised education is to bring ‘ a dynamic synergy of teachers, computer mediated instructional devices, students collaborating globally...It is a vision of a particular interpretation of student-centred education – students seen as consumers/customers – their needs paramount and their views always almost right’ (p. 415, Milojevic, 2003)

In tale versante, si trovano, tuttavia, anche le “promesse” relative al dialogo interculturale e alle opportunità di incremento di espansione della conoscenza che l’idribazione di modelli culturali differenziati porta con sé. Pertanto, la globalizzazione dell’educazione implica anche il superamento di prospettive moderniste che tendevano a definire degli spazi di chiusura al livello nazionale e anche la promessa di traiettorie educative nel senso critico-emancipativo (un’altra educazione è possibile !). Le promesse utopiche sono ancora più forti nel caso del versante della cyber-utopia.

Per Castells

“The promise of the Information Age is the unleashing of unprecedented productive capacity by the power of the mind. I think, therefore I produce. In so doing, we will have the leisure to experiment with spirituality, and the opportunity of reconciliation with nature, without sacrificing the material well-being of our children. The dream of the Enlightenment, that reason and science would solve the problems of human kind, is within reach (1998, p. 359).

Il superamento dei limiti di tempo, geografia, classe sociale, razza e genere attraverso Internet fa intravedere un futuro positivo in termini di accesso, qualità dell’educazione, personalizzazione dell’apprendimento, abbondanza pedagogica e miglioramento dell’insegnamento e dell’apprendimento. La nuova era tecnologica promette più equità e maggiore democrazia nell’educazione. Ciò avverrà, perché le nuove tecnologie dell’apprendimento e dell’insegnamento renderanno l’educazione meno costosa, più accessibile e più visibile.

Il discorso della società della conoscenza e del lifelong learning è stato sinora supportato da importanti e autorevoli teorie sociologiche, quali la *teoria della modernizzazione riflessiva* che spesso tende ad accentuare il versante ‘positivo’ (sia pure temperato) delle trasformazioni.

Per Giddens

“... nell’era della modernità la revisione delle convenzioni diventa un fenomeno radicale che si applica (in principio) a tutti gli aspetti della vita umana, incluso l’intervento tecnologico nel mondo materiale. Si dice spesso che la modernità è contrassegnata dalla fame di novità, ma forse questo non è del tutto esatto. Ciò che caratterizza la modernità non è il fatto di abbracciare la novità per se stessa ma l’assunto di una riflessività globale, che ovviamente include la riflessione sulla natura della riflessione stessa... La modernità è formata da e tramite un sapere applicato riflessivamente, ma l’equazione sapere uguale certezza si è rivelata male impostata. Viviamo in un mondo interamente costituito da sapere applicato riflessivamente, ma allo stesso tempo non possiamo mai essere sicuri che qualsiasi elemento di questo sapere verrà rimesso in discussione” (pag. 47, *Le conseguenze della modernità*, 1990).

In questo senso, il sé e l’identità diventano ‘un progetto riflessivo del quale l’individuo è responsabile’ e le strategie di lifelong learning diventano un ingrediente ed una prospettiva politica perseguibile in un contesto di modernità radicale (p. 45 *Modernity and Self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press. 1991)

Per Stehr

‘... knowledge societies are to unprecedented degree characterized by self-made social relations and a self-produced future that includes the capacity to destroy themselves. But this does not imply that such collectives capacities add up to the ability effectively to order, control and manipulate social conduct to an ever greater extent and in an increasingly more proficient manner. On the contrary, the increased capacity to act has the inverse consequence, in that it reduces the ability of administrative bodies to plan as

well as to repress...It is the new distribution that is decisive” (The Fragility of Modern Societies, p.67)

‘Knowledge societies offer unprecedented means and instruments empowering social actors to add to the self-transforming capacity of society. From a historically comparative perspective, the capacity of society to intervene and act upon itself as well as its environment is extraordinary.’ (The Fragility of Modern Societies, p.67)

Stehr suggerisce che la centralità del sapere nelle knowledge societies ha conseguenze sul carattere democratico delle società contemporanee

‘Knowledge societies potentially enhance the democratic character of liberal democracies. But as the potential for meaningful political participation is enlarged, some traditional attributes associated with political system, especially its ability to ‘get things done’, or to impose its will, are increasingly diminished’ (The Fragility of Modern Societies, p.67)

In questa prospettiva, si consuma una trasformazione del discorso educativo. Il discorso della lifelong education cede, infatti, il posto anche nelle politiche al discorso del lifelong learning. L’educazione cessa di essere una funzione specializzata che si svolge in un contesto organizzato determinato (‘la scuola’, i luoghi tradizionali della formazione). Più attori vi concorrono. L’apprendimento, come processo

long-life e life-wide, finisce per diventare un discorso dominante e, sul piano concreto, un imperativo, un obbligo, una responsabilità individuale. L'educazione nei luoghi formali forse scompare ? Si ha un'esplosione delle agenzie educative ? Nella sua monumentale opera sull' *information age* Castells (2000, 2nd edition) scrive:

Schools and universities are paradoxically the institutions least affected by the virtual logic embedded in information technology, in spite of the foreseeable quasi-universal use of computers in the classrooms of advanced countries. But they will hardly vanish into virtual space. In the case of elementary and secondary schools, this is because they are as much childcare centres and/or children's warehouses as they are learning institutions. In the case of universities, this is because the quality of education is still, and will be for a long time, associated with the intensity of face-to-face interaction...This means that the future higher-education system will not be on-line, but on networks between nodes of information, classrooms' sites, and students individual location (p. 428, *The rise of the network society*)

3. Visione distopica od ottimistica ?

Visione distopica post-moderna o visione ottimisticamente rimodernizzante ? L'emergere della visione distopica è l'effetto della crisi finanziaria ? La visione dell'ottimismo moderato scaturiva da un orizzonte positivo nel quale la nuova moneta europea, la definizione della strategia di Lisbona e la

convergenza del discorso del lifelong learning e della learning society potevano dispiegarsi in un contesto di opportunità percepite sul piano globale ? Prima degli eventi dell' 11 settembre e di ciò che ne è scaturito successivamente (incluso l'esplosione della bolla finanziaria) ? Eppure ancora oggi la strategia europea per il 2020 ripropone sia pure in una forma ridotta la stessa prospettiva che punta molto sul sapere, sull'istruzione, sull'innovazione (vedi Commissione Europea, 2010). Una mancata presa d'atto delle difficoltà ? L'incapacità di immaginare un sogno diverso dalla prospettiva, in fondo, illuministica della visione dell'ottimismo con juicio della società della conoscenza e del lifelong learning ? Taluni notano che il lifelong learning è una prospettiva totalizzante, nella quale sono compresi molti e forse troppi discorsi (l'apprendimento per il mercato, l'educazione degli adulti nel senso classico, la prospettiva dell'inclusione sociale, etc.).

Per Sharon Gewirtz (2008), si ha

“... the pulling together of four different discourses about learning, namely discourses about personal fulfilment, citizenship, social inclusion or social justice, and work-related learning. Each of these discourses can have different ideological inflections – inflections that are more or less conservative or progressive in various ways. To a large extent the model of the learning society with which we operate will depend upon how these discourses are combined, the relative emphasis placed on them, and the different ideological inflections given to them”

Nei modi di realizzazione sembra dominare, inoltre, una versione economicistica, individualistica e mercatistica del lifelong learning che finisce per colonizzare le riforme dei sistemi di istruzione e della formazione e i saperi che tradizionalmente li hanno sostenuti in modo da ridare consistenza alla prospettiva della commodification prevista da Lyotard nel famoso *La condition post-moderne*. Il versante politico della discussione (che cos'è l'educazione, quali sono i suoi fini ? Qual è il rapporto tra democrazia ed educazione ?) sembrano minacciati da due tendenze: il *regime di performatività*, nel quale l'educazione risulta ormai inscritta e, dall'altro, lo *scientismo* che sembra ritornare all'interno degli ambienti della ricerca educativa (un trend molto evidente nei paesi anglosassoni), ma che informa le tecnocrazie degli organismi internazionali che finanziano la ricerca su questi temi.

Per Biesta (2009)

One of these tendencies is the rise of an international 'league-table industry' which is increasingly influencing education policy at national and local level. Studies such as the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) and, most notoriously, OECD's Programme for International Student Assessment (PISA), generate a never-ending stream of comparative data that are supposed to tell us which educational systems are better and which are best. Although there is nothing against attempts to make such judgements, the problem with league-tables is that they give the impression that the data can speak for themselves. As a result, the deeper question whether such studies indeed measure what we value or create a situation in which we are valuing what is or can be measured, is easily forgotten. Whether a high score on TIMSS, PIRLS or PISA does indeed indicate good education is an entirely open question that crucially depends on what we expect from education.

La enorme diffusione di dati sui sistemi dell'istruzione e della formazione (un notevole progresso sul piano della ricerca e della valutazione dello stato dei sistemi) sembra avere l'effetto di promuovere una *cultura della performance* che semplifica, in modo eccessivo, gli aspetti problematici della pratica educativa e, soprattutto, ha l'effetto di tecnicizzare le questioni educative, attraverso la reificazione di alcuni modelli di rilevazione, dei quali non si pongono in discussione i presupposti politici e valutativi.

A second tendency that has contributed to the marginalisation of questions about good education can be found in calls for turning education into an evidence-based

profession based on research knowledge about 'what works.'

The links between teaching and learning are, in other words, achieved through processes of *interpretation* and such links are by definition 'weak.' But the most important point here is that 'effectiveness' in itself is never a sufficient reason for adopting a particular approach or procedure.

Si può abbandonare del tutto la questione educativa ? L'enfasi su un linguaggio dell'apprendimento esclusivamente individualistico non produce degli effetti deleteri sul piano educativo ? Nell'istruzione primaria, come in quella superiore ? Si può trattare la questione senza necessariamente ritornare a datate discussioni intorno al merito oppure a discorsi nostalgici

sul rigore dei tempi passati che sono evidentemente conservatrici dal punto di vista politico e che esprimono, in definitiva, la paura dei ceti medi rispetto allo stato della scuola e dell'università ? In altri termini, non si ripropone ancora oggi la questione democratica in educazione, nel senso della scomparsa del suo progetto politico e dei saperi e dei discorsi che l'avevano costituita, prodotta e sostenuta ? Una possibile via d'uscita dalla logica binaria del tipo 'distopico-utopico' (e per alimentare il discorso democratico nell'educazione, secondo il riferimento di Dewey) sta nel creare le condizioni per alimentare l'individuazione di *spazi eutopici* (ovvero di descrivere situazioni concrete nelle quali si realizzano 'buoni' e non perfetti processi educativi), oppure di alimentare la *costruzione di eterotopie*, vale a dire la costruzione di "spazi che hanno la particolare caratteristica di essere connessi a tutti gli altri spazi, ma in modo tale da sospendere, neutralizzare o invertire l'insieme dei rapporti che essi stessi designano, riflettono o rispecchiano" (Foucault). Ciò potrebbe permettere di sfuggire, da un lato, al dominio delle rappresentazioni dominanti nel campo educativo, e, dall'altro, di ri-dimensionare i discorsi della critica che nel proporre visioni distopiche, sottraggono energie alla pensabilità del futuro.

Bibliografia

Baumann, Z. (2009) *Capitalismo parassitario*, Roma, Laterza

Biesta, G. (2009). *Good Education : What it is and why we need it*. Inaugural Lecture at Institute of Education, University of Stirling

Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society, Second Edition*. U.S.: Blackwell Publishing

Commissione Europea (2010) Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, [http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro ue/europa2020_it.pdf](http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf)

Gewirtz, S. (2008) Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning, *European Educational Research Journal*, 7 (4): 414-424

Giddens, A. (1990), *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino

Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge, Polity Press.

Liotard, Jean-François (1979). *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*. Les Editions de Minuit

Milojevic, I. (2003). Hegemonic and Marginalised Educational Utopias in the Contemporary Western World. *Policy Futures in Education*, 1(3), 440-466.

Stehr, N. (2001) *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*, London, Sage