

La formazione come bene comune

Francesco Cappa

Università degli Studi di Milano Bicocca

Abstract

In un momento di crisi come l'attuale, in cui il modello capitalistico mostra i suoi limiti e le persone sembrano aver perso molte certezze rispetto al futuro, diventa importante ripensare il rapporto fra economia e formazione. Non più solo un'economia fonte di finanziamento per la formazione, ma una formazione che riattivi le persone e le porti a pensare e poi a costruire insieme un modello economico e formativo alternativo e modi diversi di vivere in comunità.

Il presente lavoro cerca di interrogarsi sulla possibilità che la formazione non sia solo strumento per costruire un'economia che punti al bene comune ma sia essa stessa un bene comune. Questa interpretazione porta a intrecciare il discorso sui beni comuni con le premesse di una cultura critica della formazione in riferimento alla proposta della pedagogia fenomenologica e di una visione della comunità come chance pedagogica.

In the contemporary moment of crisis, in which the capitalistic model shows its limits and people seem to have lost many certainties about the future, it seems important to think in a new way the relationship between the economy and education. Not only thinking education as a service and the economy as a source of funding for education, but trying to rethink education to reactivate the subjects and bring them to build together a business model and educational alternative and different ways of live in community.

This paper tries to wonder about the possibility that education is not only a tool to build an economy that points to the commons but is itself as commons. This interpretation leads to weave the discourse on the commons with a critical culture of education with regard to the proposal from the phenomenological pedagogy and a vision of the community as a pedagogical chance.

Parole chiave: formazione, economia, bene comune, pedagogia fenomenologica, comunità

Keywords: education, economy, commons, phenomenological pedagogy, community

La formazione come bene comune

Ogni volta che c'è una crisi economica, tra le varie soluzioni proposte, tutti concordano sempre su una soluzione necessaria: non si esce da una crisi e non c'è futuro se non s'investe sulla formazione.

Quasi sempre si sottintende che la formazione è la formazione dei giovani.

Questo avviene nonostante quasi 20 anni di teorie e pratiche di *life-long learning* ci abbiano insegnato che le società avanzate hanno sempre più bisogno di stimolare e investire sulla formazione degli adulti e non solo dei giovani (Edwards Deming, 2000).

Si può intendere la formazione come bene e come bene comune in tutti i momenti della vita?

Considerare la formazione, e non solo il sapere, come bene comune permette forse di interrogare l'intreccio dell'economia con la formazione, con l'educazione da una prospettiva differente da quella sbandierata e troppo spesso solo enunciata da chi dovrebbe avere idee nuove per portarci fuori dalla crisi.

Forse oggi non si tratta più solo di finanziare la costruzione di luoghi deputati alla produzione di sapere, ma di scoprire nuovi luoghi dove già si produce sapere e dove non viene ancora valorizzato come il frutto di un lavoro comune o come l'effetto delle azioni formative di una comunità? Proviamo a fare qualche riflessione in merito.

Come ha scritto André Gorz, più di dieci anni fa, formalizzare i saperi può impoverire una cultura. Una cultura può invece rimanere viva e arricchirsi se i saperi comuni si integrano con le nuove conoscenze. La conoscenza è diventata una delle principali forme produttive. Il valore di scambio delle merci, materiali e immateriali, non è più determinato dalla quantità di lavoro sociale generale che contengono ma, principalmente, dal loro contenuto di conoscenze, di informazioni, di *general intellect* e dunque dai livelli formativi degli attori che partecipano a questa produzione di beni (Gorz, 2003, p. 22).

La conoscenza designa una grande varietà di capacità, tra le quali il giudizio, l'intuizione, la facoltà di apprendimento e di adattamento a situazioni impreviste, il livello di formazione e di informazione.

Trovare delle misure per questi “prodotti” e per un'economia che è diventata sempre più immateriale è spesso difficile e la crisi della misura del lavoro comporta inevitabilmente una crisi della misura del valore. Il valore, nel senso economico, di norma, si riferisce per definizione al valore di scambio di una merce con altre merci. Ciò che non è destinato allo scambio non ha valore in senso economico: è questo il caso delle ricchezze naturali ed è questo il caso, in teoria, dei beni comuni a tutti, che non possono essere divisi né scambiati con nient'altro, come, ad esempio, il patrimonio culturale. D'altra parte, i beni comuni possono essere resi non accessibili e, come sappiamo fin dagli studi di Rifkin di quasi vent'anni fa, (Rifkin, 2000) la questione dell'accesso, non solo all'informazione, ha fatto la differenza nell'economia vecchia e nuova.

Il sapere nasce prima di tutto da una capacità pratica, da un saper fare. Il sapere è appreso quando la persona l'ha fatto proprio al punto da dimenticare che ha dovuto apprenderlo. Una cultura è tanto più ricca quanto più i saperi comuni di cui è intessuta le permettono di integrare e trasformare in saperi le nuove conoscenze: il nesso tra apprendimento e trasformazione si fonda su pratiche formative che non rispondono alla linearità classica della formazione aziendale, la quale mira a ottenere guadagni tangibili e immediatamente misurabili (Gorz, 2003, p. 28).

Più una società codifica, rende ‘mercantili’ e trasforma in conoscenze formalizzate tutti i saperi comuni, più la sua cultura si impoverisce. Durante la seconda metà del XX secolo un numero crescente di saperi comuni sono stati mutati in conoscenze professionalizzate, per diventare servizi a pagamento. Per quanto si spingano oltre queste formalizzazioni rimane sempre un “resto”, che conserva anche nella procedura più formalizzata il marchio della persona che lo esercita.

Sono gli atti che si compiono e il modo in cui li si è appresi o li si apprende che fanno la differenza, poiché nella produzione di tali atti c'è sempre una parte di produzione e di dono di sé (Sennett, 2008).

Ciò è particolarmente evidente nelle professioni educative e nei servizi ‘relazionali’ (istruzione, cura, assistenza, formazione).

I saperi comuni attivati dal lavoro immateriale che vive in questi atti esistono solo *nella e per* la pratica vivente: è questo un punto fondamentale per impostare un discorso che voglia tener presente la prospettiva del bene e dei beni comuni come una dimensione immanente ai processi formativi.

I saperi comuni attivati dal lavoro immateriale non sono stati acquisiti o prodotti in vista della loro messa al lavoro o della loro messa in valore. Non possono essere staccati dagli individui che li praticano, né valutati in termini di equivalente monetario, né comprati né venduti. Essi risultano dall'esperienza comune della vita in società. In questo senso la formazione come bene comune può essere accostata a quel “nuovo capitale fisso” del quale parla Christian Marazzi ne *Il posto dei calzini*: “Il nuovo capitale fisso è costituito dall'insieme dei rapporti sociali e di vita, dalle modalità di produzione e di acquisizione delle informazioni che, sedimentandosi nella forza-lavoro, vengono poi attivate lungo il processo di produzione” (Marazzi, 1999, p. 77).

La natura profonda di questo nuovo capitale fisso, che sembra avere la stessa sostanza dei beni comuni, non può prescindere dal modo in cui s'intende la formazione, ossia quel campo di atti personali e impersonali che crea le condizioni per l'acquisizione e la trasformazione degli elementi decisivi per la costruzione di una società che sappia riconoscere le caratteristiche di una nuova socialità. Questo orizzonte appare come l'unico in cui la crisi del capitalismo classico e postmoderno può trovare, secondo i maggiori

economisti mondiali, qualche opzione che intercetti di nuovo il “Bene” come oggetto del desiderio dei singoli e punto di praticabilità per un nuovo benessere collettivo.

Solo recentemente Felber, con *L'economia del bene comune* (Felber, 2012), cerca di proporre un nuovo modello economico con delle ricadute pratiche in termini di azioni da intraprendere e criteri per valutare l'operato degli attori economici. L'innovazione sta anche nel fatto che l'idea di bene comune e i criteri non sono definiti a priori ma dovrebbero essere decisi in modo democratico e partecipato.

Indipendentemente dal fatto che il modello di riferimento sia questo oppure un altro, se abbiamo in mente il raggiungimento del bene comune e la necessità di definire collettivamente cosa sia “bene comune” e come si misuri, la formazione come può aiutare nel cambiamento di paradigma? A questo proposito, pensiamo che sia importante allargare lo sguardo non rivolgendoci solo ai luoghi deputati alla produzione di sapere, ma anche a nuovi luoghi dove già si produce sapere e dove non viene “ancora” valorizzato come il frutto di un “lavoro comune”. In questo senso diventa importante esplicitare chi finanzia la produzione di sapere/conoscenza, con quali motivazioni e quali fini.

Rimane aperta un'ulteriore domanda: come far sì che la formazione passi da costo ad investimento, quindi spesa utile al sistema e non solo al singolo, nel lungo periodo e non solo nel breve, per tutti gli attori del sistema (Stati, imprese, aziende non profit ecc.)? Studi sociologici recenti (Esping-Andersen, 2010) hanno messo in evidenza come politiche sociali che non si accontentano di mettere in campo dispositivi di indennizzo (alleggerimento delle difficoltà contingenti degli individui e conservazione dei redditi perduti) ma inquadrano i problemi sociali in termini di traiettoria di vita, di fatto risultano più sostenibili nel lungo periodo. Si tratta di considerare alcune spese sociali, fra cui la formazione, non come un costo ma come un investimento in modo tale da preparare, sostenere e attrezzare le persone piuttosto che fare funzionare il mercato per poi indennizzare i perdenti. Da questo punto di vista il dibattito in corso sui beni comuni, non fornisce delle risposte ma aggiunge interessanti spunti di riflessione.

Il nuovo capitale fisso e, di conseguenza, l'idea *contemporanea* di “Bene” sono essenzialmente sociali e possono divenire davvero “comune a tutti” se supportati da un modello congruente di formazione degli individui e dei cittadini. Come ha scritto di recente Titus Alexander, per iniziare a “pensare alla politica stessa come un bene comune” è necessario un progetto educativo che sia tutt'uno con la pratica della politica (Alexander, 2016, p. 14).

Nel manifesto sui beni comuni di Ugo Mattei (Mattei, 2011) si sottolinea che la “cultura critica”, oltre a rappresentare l'investimento necessario per creare domanda di beni comuni e la percezione sociale dell'esistenza e della vulnerabilità di tali beni, è essa stessa un bene comune.

Un bene comune, è differente sia dalla proprietà privata quanto da quella pubblica, esso non può essere concepito come un semplice oggetto: non può essere colto con la logica meccanicistica e riduzionistica che separa nettamente oggetto e soggetto. Mattei sostiene quindi che un bene comune non può essere ridotto all'idea moderna di merce. “Il bene comune, infatti, esiste soltanto in una relazione qualitativa. Noi non ‘abbiamo’ un bene comune (un ecosistema, dell'acqua), ma in un certo senso ‘siamo’ (partecipi del) bene comune (siamo acqua, siamo parte di un ecosistema urbano o rurale). [...] Per questo essi [i beni comuni] resistono a una concettualizzazione teorica scompagnata dalla prassi. I beni comuni divengono rilevanti in quanto tali soltanto se accompagnano la consapevolezza teorica della loro legittimità con una prassi di conflitto per il riconoscimento di certe relazioni qualitative che lo coinvolgono. In altri termini, i beni comuni sono resi tali non da presunte caratteristiche ontologiche, oggettive o meccaniche che li caratterizzerebbero, ma da contesti in cui essi divengono rilevanti in quanto tali” (Mattei, 2011, p. 54).

In questa prima definizione spiccano due elementi fondamentali: il fatto che il bene comune si fondi su una natura squisitamente qualitativa e che questa natura possa essere compresa, e assume legittimità, solo se agganciata a una prassi che abbia conseguenze politiche.

Un riferimento fondamentale per la concezione di bene comune sostenuta da Mattei è la fenomenologia: è su di essa infatti che questo autore fonda la sua definizione relazionale del bene comune. Mattei riprende la critica che Husserl, il padre della fenomenologia filosofica, rivolge all'oggettività. I beni comuni, per Mattei, non possono essere “oggettificati”, per questo motivo alcune classificazioni che iniziano a emergere riguardo ai beni comuni, quali per esempio beni comuni naturali (ambiente, acqua, aria pulita) e beni comuni sociali (beni culturali, memoria storica, sapere), o ancora beni comuni materiali (piazze, giardini pubblici) o immateriali (spazio comune del web) devono essere oggetto di una riflessione critica approfondita e devono

generare una nuova consapevolezza. Esse veicolano la vecchia logica meccanicistica nella quale è sempre presente un'istanza di mercificazione dell'esperienza umana.

La questione, anche per la formazione, sta proprio qui: bisogna cercare di evitare di mercificare le esperienze, affinché non siano più ingabbiate nella logica stretta dell'uso e del consumo, ma rispondano a un'idea di funzionalismo nel senso più alto del termine. Ossia, se il soggetto prende su di sé una parte della responsabilità che il bene comune pone al centro dell'esperienza sociale, ciò deve implicare una differente posizione del soggetto rispetto alle motivazioni delle sue azioni, dei suoi "atti". In questa prospettiva si possono interpretare i recenti studi internazionali sulla mercificazione e 'marketizzazione' dell'Higher Education, accademica e non (Ostrom & Hess, 2006).

La consapevolezza dei beni comuni e la trasformazione motivazionale del soggetto quindi non può essere prodotta dal marketing, ma deve passare attraverso la lente di un sapere critico. Per generare questa trasformazione i luoghi in cui la cultura, il sapere e la formazione si generano a livello collettivo, prima di tutto l'Università e i media, devono essere all'altezza del compito, promuovendo e non vendendo, generando partecipazione politica autentica per la formazione di una cittadinanza critica (Giunta, 2008).

In questo discorso però non viene sottolineato un aspetto importante per le conseguenze politiche e culturali di questa rivoluzione degli apparati motivazionali dei soggetti e degli attori sociali: la dimensione pedagogica che sorregge questo cambiamento. Quali dovrebbero essere le caratteristiche specifiche di una formazione congruente con la concezione dei beni comuni e che allo stesso tempo consenta e garantisca questa rivoluzione culturale e "motivazionale"?

La pedagogia fenomenologica, per esempio quella proposta dagli anni Ottanta del XX secolo da Piero Bertolini in Italia (Bertolini, 1988), ha caratteristiche molto vicine a quelle che sembra avere in mente Mattei quando pensa al cambiamento dei luoghi in cui si fa formazione di massa e si costruisce una coscienza critica in vista di una partecipazione democratica. Ma un aspetto da non sottovalutare dei beni comuni è la loro relazione profonda con il contesto e la materialità in cui vengono "praticati".

Per dar conto, da un punto di vista formativo, della complessità dei nuovi contesti, anche virtuali e immaginari, in cui i processi educativi e pedagogici oggi vengono attivati, crediamo che all'attenzione della fenomenologia per l'intreccio inestricabile di soggetto e oggetto vada affiancata una visione e una pratica della formazione che intenda la formazione come un dispositivo (Massa, 1987; Cappa 2009).

Le situazioni formative vanno interpretate alla luce della nozione di dispositivo poiché tutte le dimensioni che abbiamo illustrato poco concorrono a costruire un intreccio tra progettazione e azione che diventi davvero significativo e che sia foriero di un cambiamento non superficiale o che con il tempo diventi irrilevante per le vite delle persone, delle organizzazioni, delle comunità e dei sistemi sociali.

Anche per questo il nesso tra mondo della formazione e mondo della vita diventa una caratteristica di una prospettiva pedagogica che prende le mosse dalla logica relazionale della visione fenomenologica, dalla "direzione intenzionale originaria della socialità" che, come scriveva Bertolini, non è un fatto secondario, ma "è immanente al senso stesso del processo formativo e fonda l'azione educativa sulla cooperazione, sulla partecipazione e sulla consapevolezza socializzata dei limiti della condizione materiale in cui si convive" (Bertolini, 1988, pp. 190-195). La nozione di "mondo della vita" è un esito della riflessione husserliana e ha avuto molta fortuna nelle teorie dell'azione sociale. La formazione così ritorna a essere qualcosa di non riducibile solo a tecniche e organizzazioni determinate, acquisendo un significato più ampio e più profondo che non si risolve semplicemente però nella vita diffusa.

Intendere la formazione come un dispositivo, dunque, significa comprendere la complessità di ciò che avviene nei processi formativi, rendere leggibili le dimensioni strutturali dell'educazione – per esempio quella dello spazio, del tempo, dei corpi, dei simboli, delle immagini – come un fascio di forze che in un campo determinato d'esperienza producono effetti di formazione e di deformazione sui soggetti. Significa ristabilire il nesso tra sistemi di potere e congegni di produzione di condotte individuali e collettive; in altre parole il nesso tra mondo della formazione e mondo della vita (Franza, 2001).

Qualsiasi cultura critica non può essere slegata dai luoghi in cui si fa formazione. L'accadere della formazione è sempre un accadere storico-sociale, rinvia a ciò che assumiamo come "materialità educativa" (Barone, 1997), ossia l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale, sia in quanto evento che supera le nostre intenzioni e, a volte, la nostra stessa consapevolezza.

Da questa prospettiva una storia formativa può essere compresa solo nell'intreccio con la storia di vita e ogni storia di vita è comprensibile solo alla luce di una certa storia di formazione. Inoltre ciò che conta e che determina “le conseguenze sulle persone e la loro voglia di comunità”, direbbe Bauman, non sono solo “le storie” ma, soprattutto, le interpretazioni che i soggetti danno di questo intreccio di storie e gli orizzonti di significati che queste generano (Bauman, 2001). Sarà questo intreccio a ripresentarsi sempre di nuovo nelle pratiche di ognuno e a orientare, in modo ineludibile, le scelte sulla scena della formazione organizzata. Sarà questo intreccio a mettere al lavoro le latenze che ‘guidano’ il processo in cui i soggetti sono presi e allo stesso tempo *prodotti* (Massa, 1992; Mezirow, 2016).

Questo intreccio risulta analogo a quella necessità formativa implicita nella teoria dei beni comuni. Necessità che porta uno spostamento da una visione della formazione come mera erogazione tecnica organizzata a una visione della formazione come dispositivo, che intrecci di continuo il piano del mondo della vita con quello del mondo della formazione, l'esperienza professionale con quella esistenziale, le scelte personali con quelle collettive, la posizione politica con quella culturale.

Un passaggio di una canzone di Francesco De Gregori, scritta molti anni fa, intitolata *Bene*, mi ha sempre colpito e mi torna alla mente rispetto alle ultime considerazioni: “E qualche volta aspettami sul ponte, i miei amici sono tutti là/ con lunghe sciarpe nere ed occhi chiari hanno scelto la semplicità/ se Luigi si sporge verso l'acqua sono solo fatti suoi”. Riascoltati oggi questi versi possono risuonare come un doppio monito per chi voglia fare formazione. Indicano che scegliere la ‘semplicità’ non è possibile se si vuol fare bene il *lavoro* della formazione, dell'educazione, dell'insegnamento, della cura. E, allo stesso tempo, saldano questo lavoro a un gesto, insieme culturale e politico, che lega sempre il mio agire a quello degli altri, il mio bene a quello degli altri.

Quello che va promosso, attraverso la formazione come “bene”, è un passaggio culturale di mentalità che incida sulla logica strettamente economica [anche delle nostre economie *interiorizzate*] e che abbandoni la logica dell'avere (e del potere in eccesso) per sperimentare la logica dell'essere (che ammette un potere che punti al bene di tutti, a un essere-con). In formazione questo passaggio può essere rappresentato da un modo di intendere l'educazione, la formazione e la pedagogia a partire dal nodo etico che si stabilisce fra mondo della vita e mondo della formazione. Lo stesso nodo etico che dovrebbe generare un cambiamento culturale in senso ecologico-politico nella percezione e nella relazione con i beni comuni.

Ne consegue però, come sosteneva Jerome Bruner già molti anni fa, parlando di “cultura dell'educazione” (Bruner, 1997), che una formazione e un'educazione che non si assume questa responsabilità finisce per perdere vitalità e per divenire alienante. Una formazione efficace è sempre in equilibrio precario, sia nella cultura nel suo complesso che nei gruppi che la rappresentano, più preoccupati di mantenere lo *status quo* che di promuovere la flessibilità. C'è anche un corollario, perché quando una cultura restringe la sua portata interpretativa, riduce anche la capacità di adattarsi al cambiamento. E nel mondo contemporaneo il cambiamento è la norma.

La posta in gioco è qualcosa che dalla formazione passa senza soluzione di continuità nell'esistenza delle singolarità e della comunità. La posta in gioco in ogni formazione riguarda in fondo l'essere-in-comune: indica non tanto un modo della relazione, ma “un essere in quanto relazione, identico all'esistenza stessa”, come scriveva Jean-Luc Nancy ne *La comunità inoperosa*. Quel che è in gioco nell'essere-in-comune è comprendere come il capitale “capitalizza il comune e dissolve l'*in*”. Significa quindi continuare a domandarsi che cosa voglia dire fare formazione in vista di una rivoluzione dello sguardo dei singoli rivolto verso l'orizzonte delle comunità di pratiche alle quali appartengono o apparterranno in futuro.

La comunità come *chance* pedagogica

Il tempo che viviamo, insieme a tutto il resto che ci sommerge e frastorna, sembrerebbe suggerirci che lo stile dell'epoca contemporanea richieda che tutti siano inclusi, che ognuno sia o almeno creda di essere incluso.

Ma incluso in cosa?

Una delle possibili, e forse più ovvie, risposte è: incluso in una comunità.

Ci sono, in epoca *social*, comunità per tutti i gusti, dalle più classiche comunità professionali, alle più autoriferite denominate da “tutti quelli che...”, alle più varie, eventuali, istantanee, raccapriccianti e inutili.

Il concetto di comunità è uno dei più controversi delle scienze sociali. Nel linguaggio corrente – dicono le enciclopedie più blasonate – sta a significare, molto approssimativamente, un gruppo di persone che hanno in comune origine, idee, interessi e consuetudini di vita. Cosa concretamente designi il termine è più difficile dirlo, dal momento che non è chiaro cosa debba intendersi per “comunanza”.

La grande distinzione rispetto a ciò che deve essere inteso per “comune” riguarda o un concetto di comunità fondata sugli ordini, a composizione sociale omogenea, oppure una comunità di tipo contrattuale, a composizione sociale eterogenea.

Le società vaste e complesse come la nostra, sono sottoposte a un’integrazione crescente, a un’organizzazione sempre più capillare, e quindi all’utilizzazione massiccia di meccanismi burocratici, spersonalizzanti, di controllo più o meno consapevole da parte dei singoli soggetti e del potere sui singoli soggetti. Il risultato finale è che il senso, le finalità, la percezione di incidere nella vita della società si diradano, quando non scompaiono. Il ricorso, in questa situazione, all’idea e alle pratiche di comunità – oggi ancora di più che cinquant’anni fa – può rappresentare una rivendicazione della necessità di dare significato all’agire sociale, di dare valore ai rapporti personali diretti, alla comunicazione interpersonale, di non trasformare i mezzi in fini (nei casi migliori, perlomeno), di praticare effettivamente delle esperienze di fratellanza e uguaglianza.

Vista così, la questione sembrerebbe rimandare a una visione romantica della comunità che trasversalmente tocca l’esperienza di comunicazione, di relazione e politica del soggetto contemporaneo. Forse potremmo addirittura tentare un’analisi che provi a vedere quanto la vecchia tesi di Tönnies (Tönnies, 1887) che indicava nel sangue, nel luogo e nello spirito i rapporti comunitari fondamentali, trovi insospettabili traduzioni in non poche comunità – anche foriere di voti – che pullulano intorno a noi (Bond, 2013).

Ogni comunità, ogni sua idea porta con sé l’edificazione di un fantasma di qualcosa di perduto, che in teoria sarebbe stato spazzato via dal disagio della civiltà attuale.

Come ha scritto Jean-Luc Nancy, ne *La comunità inoperosa*: “La società non si è edificata sulle rovine di una comunità. È sorta dalla scomparsa e dalla conservazione di ciò che – tribù o imperi – aveva forse ben poco a che fare sia con quella che chiamiamo ‘comunità’ che con quello che chiamiamo ‘società’. La comunità, lungi dall’essere ciò che la società avrebbe perso o infranto, è *ciò che ci accade* – questione, attesa, evento, imperativo – *a partire* dalla società. Niente dunque è stato perduto e perciò niente è perduto. Perduti siamo solo noi stessi, noi sui quali il ‘legame sociale’ (i rapporti, la comunicazione), nostra invenzione, ricade pesantemente come la rete di una trappola economica, tecnica, politica, culturale. Impigliati nelle sue maglie ci siamo forgiati il fantasma della comunità perduta” (Nancy, 1992, p. 37).

Nell’infinita riproducibilità tecnica della comunità 2.0, quale senso può assumere il termine ‘comunità’ per l’educazione, per la formazione del soggetto?

Se si osserva la comunità da una prospettiva educativa, dove l’educazione è intesa come l’apertura a una qualità dell’esperienza che indica nuove possibili identità e l’esplorazione di nuovi modi di essere che travalicano la condizione attuale del soggetto, i caratteri fondamentali dell’essere della comunità, del suo effettivo “darsi”, sono molto lontani da quelli criptofascisti dei gruppi che cercano, spesso disperatamente, un capo carismatico.

Un’indicazione interessante, in tal senso, viene dagli studi ancora molto attuali di Etienne Wenger sulla comunità di pratica. “Da questo punto di vista, dobbiamo pensare all’educazione non solo come un periodo iniziale di socializzazione con la cultura, definito, ma più che altro in termini di ritmi con cui la comunità e gli individui si rinnovano in continuazione” (Wenger, 2006, pp. 293-4). La natura delle comunità virtuali, di qualunque tipo esse siano, rappresentano sicuramente un nuovo ritmo che non si può far finta di non sentire pulsare nella vita di ognuno, indipendentemente dall’età anagrafica.

L’impegno reciproco in una pratica condivisa può diventare un processo complicato di costante messa a punto tra esperienza e competenza. Poiché nelle nuove comunità il dato rilevante riguarda la posizione bidirezionale e simmetrica degli individui rispetto al sapere condiviso: ciò diviene ancora più rilevante, da una prospettiva pedagogica, poiché tali comunità non costituiscono solo un contesto per l’apprendimento

dei nuovi appartenenti – i *newcomer*, nel linguaggio usato da Wenger – ma anche un contesto per la trasformazione delle nuove informazioni in conoscenze.

Non si deve mai dimenticare che la comunità, non solo di pratica, è una forma vivente. In quanto tale promuove un'esperienza personale di impegno attraverso la quale incorporare le competenze in una identità di partecipazione. In questo caso la comunità diviene un luogo privilegiato per l'*acquisizione* delle conoscenze. Nel caso in cui la comunità di pratica funzioni bene, invece, diviene un contesto in cui le informazioni radicalmente nuove, che in comunità deboli o rapprese stolidamente intorno alla figura del capo genererebbero una diaspora immediata, attivano un apprendimento avanzato e intorno all'impegno reciproco necessario a questo tipo di apprendimento si innesta un effetto di legame molto più profondo. In questo caso le condizioni di comunità non stimolano solo l'appartenenza e l'identità, ma il *piacere* diffuso nella comunità, dato dalla *creazione* di conoscenze (Farnsworth & Kleanthous & Wenger, 2016).

Quest'ultimo aspetto sembra indicare l'orizzonte auspicabile per la comunità educante del nostro tempo. Le istituzioni, i gruppi, i luoghi canonici dell'educazione, della formazione e dell'insegnamento possono riguadagnare la loro specificità non se diventano pallide imitazioni della rete e delle reti, più o meno informali, che costellano ormai la nostra vita iperconnessa. Si tratta, piuttosto, di approfondire la conoscenza delle strutture dell'esperienza e delle nuove forme di vita che emergono come effetti di apprendimento, di acquisizione di competenze, di professionalizzazione dal modo in cui si muovono e vivono queste comunità nella liquidità e nell'anomia in cui tutti navighiamo. Studiarle come forme di vita per comprenderne a fondo non i movimenti superficiali, ma il ritmo interno che le regola e le modella.

La questione del ritmo oggi può rappresentare la cifra temporale specifica di una comunità educante, poiché la realtà "extraeducativa" è spesso molto propensa a prendere su di sé l'onere e la responsabilità di istituire dei momenti pedagogici, più subitanei che desiderati: l'esempio canonico è diventato ormai il continuo aggiornamento dei sistemi operativi dei nostri *devices*, che rappresenta, forse, uno dei più leggeri (soft) e potenti dispositivi pedagogici e di apprendimento coatto mai esistiti. Inoltre, questi aggiornamenti sono legati di frequente alle nostre *performance* nelle comunità che frequentiamo o dove occupiamo un ruolo di "amministratori".

Come scrivevano qualche anno fa i "ribelli" del gruppo Tiqqun, quello della comunità oggi è un tempo impenetrabile in cui la forma-progetto e la forma-abitudine incombono sulle nostre vite lasciandole prive di spessore (Tiqqun, 2003). Possiamo definirlo come il tempo della libertà ingenua, in cui tutti fanno ciò che vogliono, perché è impossibile volere altro da quello che già c'è. La comunità, infatti, ci è data o, meglio, noi siamo dati, siamo presi nella dialettica di soggettivazione-desoggettivazione, nel modo dell'essere-in-comune specifico della comunità.

La comunità non appartiene alla sfera dell'opera, della produttività, di una performance che diventa solo a posteriori collettiva. Proprio come la formazione, la comunità non si produce, se ne fa esperienza, "o meglio, l'esperienza di essa *ci* fa" (Nancy, 1992, p. 71). La comunità non è un'opera da fare, esorbita dalla logica dello scambio, fosse anche solo quello scambio che riguarda l'economia del riconoscimento identitario. La comunità, così come la formazione che può sorreggerla, si presenta al soggetto come dono da rinnovare, da comunicare. Riccardo Massa parlava dell'educazione come "contagio" (Antonacci-Cappa-Massa, 2001), Nancy sembra far risuonare quanto il contagio della comunità, della formazione può generare una passione che supera i singoli. "[La comunità] è un contatto, un contagio: un toccare, la trasmissione di un tremore sul bordo dell'essere, la comunicazione di una passione che ci rende simili o della passione di essere simili, di essere *in* comune" (Nancy, 1992, p. 128).

La comunità educante dovrebbe essere il miglior antidoto a ogni idealizzazione della comunità, soprattutto a quell'essere-in-comune che diviene così *mediato* da trasformarsi in un gioco di fuochi fatui relazionali e di immagini che non lasciano più nessuno spazio all'immaginazione, ma si riducono alla brutale estroflessione di un bisogno personale.

L'educazione dovrebbe e potrebbe presentarsi, oggi più che mai, nello spazio conteso della comunità, come un compito infinito nel cuore della materialità della vita e della sua finitezza. Ribadendo che questa finitezza ha il sapore e la forza di un'avventura da mettere in comune.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. & Cappa, F. (2001) (a cura di). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alexander, T. (2016). *Practical Politics. Lessons in Power and Democracy*, London: UCL Institute of Education Press.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. (S. Minucci, Trans.). Bari: Laterza (*Missing Community*. Cambridge: Polity Press, 2000).
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza rigorosa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bond, N. (2013). *Understanding Tonnies' Community and Society*. Berlin: LIT Verlag.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. (L. Cornalba, Trans.). Milano: Feltrinelli (*The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996).
- Cappa, F. (2009) (a cura di). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Edwards Deming, W. (2000). *The New Economics for Industry, Government, and Education*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Esping-Andersen, G. (2010). *Oltre lo stato assistenziale. Per un nuovo patto tra generazioni*. (A. Mittone, Trans.). Milano: Garzanti (*Trois leçons sur l'État-providence*. Paris, Seuil, 2008).
- Farnsworth, V. & Kleanthous, I. & Wenger, E. (2016). *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: A Conversation with Etienne Wenger*, vol. 64, N. 2, June 2016, pp. 139-160.
- Felber, C. (2012). *L'economia del bene comune. Un modello economico che ha futuro*. Milano: Tecniche Nuove (*Die Gemeinwohl-Ökonomie. Das Wirtschaftsmodell der Zukunft*. Wien: Deuticke, 2010).
- Franza, A. (2001). "Clinica della formazione", in *Enciclopedia pedagogica*. a cura di M. Laeng. Brescia: La Scuola.
- Giunta, C. (2008). *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*. Bologna: il Mulino.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. (A. Salsano, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (*L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Editions Galilée, 2003).
- Marazzi, C. (1999). *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Mattei, U. (2011). *Beni Comuni. Un manifesto*. Bari: Laterza.

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. (A. Galimberti, Trans.) a cura di F. Cappa e G. Del Negro. Milano: Raffaello Cortina.

Nancy, J.-L. (1992). *La comunità inoperosa*. (A. Moscati, Trans.). Napoli: Cronopio (*La communauté désœuvrée*. Paris: Christian Bourgois Editeur, 1986).

Ostrom, E. & Hess, Ch. (2006). *Understanding Knowledge as a Commons: From Theory to Practice*. Cambridge Mass.: MIT Press.

Rifkin, J. (2000). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. (P. Canton, Trans.). Milano: Mondadori (*The Age Of Access: The New Culture of Hypercapitalism, Where All of Life Is a Paid-For Experience*. New York: Putnam, 2000).

Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. (A. Bottini, Trans.). Milano: Feltrinelli (*The Craftman*. New Haven & London: Yale Univeristy Press, 2008).

Tiqqun (2003). *La comunità terribile*, Tiqqun & DeriveApprodi, Trans.). Roma: Derive Approdi (*Thèses sur la communauté terrible. Comment faire?, Ceci n'est pas un programme*. in Tiqqun, n. 2, Paris, Ottobre 2001).

Tonnies, F. (2011). *Comunità e società*. (M. Ricciardi, Trans.). Bari: Laterza (*Gemeinschaft und Gesellschaft*. Leipzig, 1887).

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. (R. Merlini, Trans.). Milano: Raffaello Cortina 1998).

Francesco Cappa, ricercatore confermato in Pedagogia generale presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano Bicocca, insegna Metodologia della formazione, è socio fondatore del *Centro Studi Riccardo Massa* e di *Orbis Tertius. Ricerche sull’immaginario contemporaneo* ed è membro della *European Society for Research on the Education of Adults*. Ha pubblicato testi su Dewey, Foucault, Benjamin; è esperto di clinica della formazione, studia i rapporti tra filosofia, pedagogia, estetica e teatro.

francesco.cappa@unimib.it