



L'educazione permanente come presupposto fondamentale per le politiche educative del futuro

Continuing education as a fundamental condition for the educational policies of the future

Raffaella Tore

Università degli Studi Roma TRE
raffaella.t@libero.it

ABSTRACT

The historical context in which we live, which is characterized the society of knowledge and widespread learning, continuously requires updated skills in all areas of employment. For this reason, the training of human resources (i.e. people) represents a primary goal to be achieved. Hence, thorough investments are required for training activities aimed at empowering individuals and communities, thanks to the proposal of experiences which would allow it to capitalize on everybody's skills—in order to enhance their resources on the cognitive, psycho-emotional, social-relational and working dimensions. Continuing education emerges as the indispensable design framework of contemporary educational policies and reforms. It would help to implement, at the formal level of the system, qualitatively valuable learning that enhances the links and relationships between people thus promoting the human and professional sensitivity so that they constitute themselves as a community of practice that develops the sense of belonging to their own organization.

Il periodo storico nel quale viviamo, caratterizzato dalla società della conoscenza e dall'apprendimento diffuso, richiede, continuamente, competenze aggiornate in tutti i settori lavorativi. Per questa ragione la formazione delle risorse umane/persone rappresenta un obiettivo primario da raggiungere. Questo richiede di investire in interventi di formazione che si traducano in processi di empowerment dei singoli e delle comunità, attraverso la proposta di esperienze che permettano di valorizzare al massimo le competenze di tutti, per potenziarne le risorse sul piano cognitivo, psico-affettivo, socio-relazionale e lavorativo. L'educazione permanente, pertanto, si pone come l'irrinunciabile cornice progettuale delle riforme nelle politiche educative contemporanee per implementare, a livello di sistema formale, un apprendimento di qualità che valorizza i legami e le relazioni tra le persone e per promuoverne la sensibilità umana e professionale affinché esse si costituiscano come comunità di pratica che sviluppa il senso di appartenenza alla propria organizzazione.

KEYWORDS

Continuing education, Educational policies, Community of practice, Lisbon's goals, Empowerment processes
Educazione permanente, Politiche educative, Comunità di pratica, Obiettivi di Lisbona, Processi di empowerment

Introduzione

Il nostro periodo storico è contrassegnato dalla società della conoscenza caratterizzata da cambiamenti veloci, repentini e da profonde trasformazioni che, se pur in forme, quantità e modi differenziati, si ripercuotono sia sulla società nel suo insieme che sul vissuto dei singoli favorendo fenomeni di instabilità politica, economica e sociale.

Nonostante le specificità di ogni singola realtà, due fenomeni possono, tuttavia, essere considerati come eventi di carattere mondiale: la globalizzazione e il diffondersi delle nuove tecnologie informatiche, che attraverso la rete internet consentono a ogni cittadino del villaggio globale di comunicare e di accedere alle informazioni in una dimensione che annulla tutte le precedenti barriere spazio-temporali. È difficile sottrarsi o prescindere da questi nuovi scenari, quindi volenti o nolenti dobbiamo convivere, anzi dobbiamo vivere e fare nostra questa nuova realtà, abbracciarla, affinché essa non ci danneggi, cercando invece di coglierne e valorizzarne le opportunità e i fattori di innovazione e progresso che può offrire.

Questo potrà avvenire solo se gli individui si doteranno di conoscenze, abilità e competenze che potranno favorire una vita, professionale e personale, più adeguata al momento storico al quale appartengono. Per questo motivo è opportuno ripensare le politiche educative del nostro paese per operare un rinnovamento dei sistemi formativi per il prossimo futuro.

1. I trend educativi del prossimo futuro per una discussione sulle nuove politiche educative

Frabboni e Pinto Minerva (2004) mettono in evidenza che l'evolversi della società della conoscenza ha favorito delle nuove emergenze educative, che riconducono a cinque *trend* di cambiamento, che avranno incidenza sui processi di formazione nel prossimo futuro e dei quali le nuove politiche educative dovranno tenere conto. Essi considerano *il trend* della formazione permanente come dipendente dalla rivoluzione scientifica e tecnologica, nelle scienze mediche, sanitarie e chirurgiche che hanno permesso l'attuale allungamento del tempo di vita. Questa nuova realtà ha reso urgente la differenziazione del processo formativo rivolto a tutte le età con una particolare attenzione alle fasi iniziali e finali della crescita umana pertanto occorre un consolidamento dell'istruzione/formazione di base e la creazione di percorsi culturali e formativi per classi di età inedite (terza e quarta età), (Frabboni e Pinto Minerva 2004, 5- 70).

A questo proposito i paesi ed i sistemi socio-politici ed economici contemporanei si orientano in modo sempre più consapevole verso la promozione di apprendimento e di conoscenza diffusa, e ciò determina una necessaria riconfigurazione delle politiche formative ed educative in gioco nei diversi contesti territoriali.

Per questo motivo sarebbe opportuno sviluppare ed utilizzare nel loro massimo grado le risorse apprenditive e conoscitive dei soggetti impegnati nei diversi contesti di vita e di lavoro e questo dovrebbe tradursi in politiche e in scelte formative che si indirizzino verso la promozione di una diffusa crescita cognitiva per tutte le fasce d'età e per differenti soggetti in diversi ambiti.

L'educazione permanente, quindi, dovrebbe essere considerata come qual-

cosa che “possa non tanto racchiudersi in percorsi formativi o istruttivi specifici, quanto come sostanziale modo d’essere della formazione, e del rapporto educativo in cui essa si concreta, che riguarda la totalità delle esperienze educative, formali, o informali che siano” (Secci 2007). Frabboni e Pinto Minerva (2004) aggiungono che le difficoltà nel campo della formazione permanente sono correlate anche ad altri *trend* educativi quali: la cultura diffusa e la sempre maggiore richiesta di formazione a domanda individualizzata. Entrambi si traducono in questioni di grande rilevanza politica perché produrranno, sempre più, un *gap* tra ceti sociali deboli economicamente e ceti sociali forti economicamente (di conseguenza culturalmente).

La ricaduta sul piano pedagogico è l’alfabetizzazione debole e gli stessi studiosi affermano che: “essa segna il punto di dissolvenza dell’alfabetizzazione primaria (come capacità di trasmettere, ricevere comprendere le conoscenze) in forme diffuse di riduzionismo e sterilizzazione mentale” (Ivi, 189). A loro avviso un altro problema che si affaccia all’orizzonte deriva dall’aumento del tempo libero che produce quella che viene definita “l’economia immateriale” che porta con sé una nuova domanda di partecipazione, di formazione, di cultura (dalla richiesta di percorsi individuali a quella dell’esplosione dell’offerta di carattere ludico, ricreativo).

Sottolineano che è urgente, inoltre, prestare attenzione alle pratiche per l’educazione multiculturale per conciliare il curriculum generale, planetario con il curriculum specifico, che ha una sua storia personale di vita.

Allora il compito nuovo delle politiche educative e della formazione è principalmente quello di pensare a nuove dimensioni, regole, tradizioni educative e didattiche, nella dimensione del singolo e della comunità da un lato e della socialità e del mondo dall’altra.

2. La formazione permanente: una scelta imprescindibile nella società contemporanea

Tutti coloro che vivono in Europa, senza nessuna eccezione, dovrebbero avere uguali opportunità per rispondere alle domande di cambiamento e per partecipare attivamente alla costruzione del futuro politico, sociale ed economico del nostro continente, oggi così in crisi.

Nell’ambito della formazione un punto di riferimento è, sicuramente, la Strategia di Lisbona che fa particolare riferimento alle politiche per l’istruzione e alla formazione in termini di potenziamento e miglioramento degli investimenti nel capitale umano e di adattamento dei sistemi di istruzione e formazione ai nuovi requisiti in termini di competenze.

La politica di promozione dell’apprendimento per tutto l’arco della vita (detta *Lifelong learning*) si basa sulla consapevolezza delle istituzioni che tra i loro compiti vi è anche quello di facilitare l’esercizio del diritto di tutti i cittadini di ogni età, ceto sociale o condizione professionale, di formarsi, apprendere e crescere, sia umanamente che professionalmente, per l’intero arco della vita.

La formazione permanente, infatti, non è intesa solo come apprendimento a fini occupazionali, ma anche personali, civici e sociali, collegandosi ad altri obiettivi fondamentali, quali, quelli dell’occupabilità, dell’adattabilità e della cittadinanza attiva. A fronte di ciò, soprattutto come lavoratori e professionisti, si necessita di un *corpus* di conoscenze, abilità e competenze che non si ritengono

acquisite solo attraverso la formazione iniziale, ovvero è indispensabile che si continui ad apprendere durante tutto l'arco della vita.

La domanda di formazione permanente, oggi, la pone il mondo contemporaneo e come dice Longworth "l'apprendimento continuo non è più solo un aspetto dell'istruzione e della formazione ma deve diventare il principio guida per la preparazione e la partecipazione lungo l'intero spettro dei contesti di apprendimento" (Longworth 2007).

Oggi più che mai, dunque, è necessario ripensare le politiche educative tenendo conto, tra l'altro, che le istituzioni, che tradizionalmente si occupano di formazione, devono operare in un contesto che diviene sempre più multiculturale e diversificato, affiancate da altre istituzioni ed esperienze formative.

Un doppio livello di consapevolezza deve essere stabilito: da una parte prendere atto della varietà e molteplicità e ricchezza delle identità individuali e, dall'altro, sostenere la ferma convinzione di appartenere tutti alla stessa specie umana, oggi più che mai protagonista della stessa storia, forte degli intrecci e delle mescolanze ad ogni livello che hanno caratterizzato il XX secolo e ancor di più caratterizzeranno il XXI.

La storia planetaria del genere umano quindi si fa sempre più complessa e problematica. Ed è di questa che dovranno occuparsi tutte le agenzie formative, sia quelle istituzionali che le altre, di cui ci si avvale¹. L'obiettivo dell'educazione formale dovrebbe essere quello di creare delle 'guide', fornire un metodo che consenta a ciascuno di 'imparare ad imparare', di coltivare saperi stabili, significativi, sistematici, di base e capitalizzabili (Domenici 2004) in modo da moltiplicare le occasioni di apprendimento nel corso della propria vita nei suoi diversi momenti, da quella quotidiana a quella professionale.

Bocchi e Ceruti (2004) affermano che la cultura, che fino al secolo scorso ha rappresentato una realtà statica, o in cui il cambiamento veniva percepito in termini lineari e controllabili, oggi è pensata necessariamente in termini evolutivi. Ignorare questa emergenza significa generare una pericolosa frattura tra i 'pochissimi' capaci di gestire la complessità, in quanto dotati delle necessarie competenze e portatori di nuove idee, e i 'moltissimi' non equipaggiati che mancano delle conoscenze atte ad integrare le varie parti dei saperi, se non quando delle stesse competenze di base dando origine a quel fenomeno che è stato definito "analfabetismo di ritorno" (Ivi, XIII-XIV).

Secondo Howard Gardner (2006) per presentarci all'appuntamento col futuro preparati, dovremmo cominciare fin da ora a coltivare delle nuove *formae mentis*, ovvero cinque forme di intelligenze, o mentalità, prioritarie di cui gli individui dovranno dotarsi per poter affrontare le sfide del futuro, un futuro peraltro già cominciato, pena il trovarsi in balia di eventi non facilmente controllabili. In tal senso egli distingue tra: l'intelligenza disciplinare, che si avvale di una modalità di pensiero orientato alla conoscenza in un ambito particolare, la quale ci permette di padroneggiarlo in modo sicuro; l'intelligenza sintetica, oggi sempre più richiesta, in quanto è in grado di filtrare rapidamente le informazioni provenienti da diversi fonti e di rielaborarle in maniera originale; l'intelligenza creativa, che rappresenta la capacità del soggetto di aprirsi all'innovazione e alla pro-

1 Ceruti M. (2008). *Lezione inaugurale della Scuola Dottorale A.A. 2008/2009, Educare nel tempo della complessità*. Roma: Università di Roma Tre, 9 dicembre, 2008.

posta di nuove idee. A queste aggiunge l'intelligenza rispettosa e quella etica, in rapporto tra loro, le quali si avventurano nel campo delle relazioni umane. La prima è il modo di pensare di chi accoglie le diversità che esistono tra i singoli e tra le comunità umane; la seconda definisce l'individuo che comprende qual è la natura della sua relazione con il mondo e costruisce le sue azioni a partire da questa consapevolezza.

Il compito dell'educazione, che, intesa anche come educazione permanente, coinvolge in generale tutti coloro che lavorano con altre persone, è di sviluppare le cinque forme di intelligenza e farle agire sinergicamente nello stesso individuo. In altre parole il compito educativo che *in primis* spetta alle istituzioni scolastiche, non deve farci dimenticare che, se è prioritario istruire ed educare le nuove generazioni, tenendo conto delle loro potenzialità, è anche vero che si dovrà occupare dell'adulto già inserito nel mondo del lavoro.

Le scelte educative non devono essere influenzate solo dal ruolo egemonico che la scienza e la tecnica hanno assunto negli ultimi anni, in quanto, pur riconoscendo la loro attuale centralità e importanza, è prioritario non trascurare altri campi del sapere, come le scienze sociali, le arti, l'educazione civica, l'etica. Esse meritano, ciascuna, il proprio spazio e i propri metodi infatti non si può affidare alle sole conoscenze scientifiche la formazione delle nuove generazioni (Ivi, 11- 29). Anche nei luoghi di lavoro, si sente il bisogno di prestare maggior attenzione alle dinamiche interpersonali e alla possibilità di agevolare il flusso di informazioni tra i dipendenti, al fine di creare un contesto più accogliente, ma anche maggiormente stimolante e collaborativo che migliori la motivazione e la professionalità dei singoli. La raccomandazione di Gardner sembra allora quella di pensare globalmente, ma agire localmente, visto che le nostre interazioni si svolgono principalmente con coloro che ci vivono attorno.

2.1. L'importanza della formazione permanente

Occorre sottolineare che il contesto dell'educazione è determinato da quello economico e dalle relazioni all'interno di una società e dei luoghi di produzione. Un'educazione permanente che non prendesse in considerazione questa dinamica sarebbe insufficiente nella sua analisi e nel suo proposito di attuazione. Gli adulti si sentono coinvolti in progetti educativi quando è evidente la relazione tra queste attività e il loro sviluppo personale, sociale, economico e culturale.

L'educazione degli adulti non è uno strumento atto solo ad apprendere tecniche di lavoro e saperi strumentali, ma anche in grado di permettere agli individui coinvolti di partecipare attivamente all'organizzazione del lavoro e della vita, alla definizione di politiche educative e alla loro applicazione pratica. Gli adulti non sono interessati solo all'osservazione del contesto sociale, ma anche alla sua trasformazione, e la formazione potrebbe essere considerata come fondamento dell'essere con gli altri e dello stesso essere nel mondo, come sostiene Granese (2001). Ma soprattutto, come lui afferma, cura di sé, possibilità- necessità di rivolgere la cura a se stessi per rendere possibile la propria realizzazione nel tempo di cui ciascuno dispone e che aiuta a capire, che allora il problema dell'educazione permanente, protratta per tutto l'arco dell'età adulta e in realtà il problema della condizione esistenziale del soggetto umano (Ivi, 25-26).

L'organizzazione della formazione deve pertanto stabilire, rispetto al passato, un rapporto diverso col mondo del lavoro e con le sue molteplici espressioni. Si

può entrare nella logica dell'identificazione dell'apprendimento non solo con lo studio (Schettini 2007), ma con diverse forme di studio e lavoro. Per cui si può sostenere che lo studio è solo una modalità della conoscenza e che per giungere meglio a conoscere diventa indispensabile correlare le forme di studio alle forme di lavoro: la conoscenza è il prodotto dell'integrazione fra la dimensione teorica e quella operativa (Ivi, 65- 70).

Questo modo di pensare deve tradursi in politiche e in scelte formative che si indirizzino verso la promozione di una diffusa crescita cognitiva per tutte le fasce d'età e per differenti soggetti in diversi ambiti. La sfida per i sistemi formativi europei sarà dunque quella di puntare all'elevamento della qualificazione delle risorse umane mediante la strategia del *lifelong learning*. Tuttavia tali sistemi formativi dovranno configurarsi in modo da incentivare e valorizzare i processi di apprendimento e conoscitivi anche nella loro diversità e peculiarità individuale, offrendo esperienze ed occasioni di formazione (Striano, 2004) che non espropriino i soggetti del loro patrimonio di conoscenza costruito nel corso di esperienze di vita, di formazione e di pratica professionale, evitando dunque la proposta di percorsi preconfezionati, omologanti e proponendo piuttosto percorsi che si configurino come contesti ecologici (Ivi, 105- 111).

2.2. *La Comunità di Pratica come assunto per un apprendimento significativo per la formazione permanente*

È auspicabile che le riforme per l'educazione permanente sostengano il concetto di Comunità di Pratica come costruito adeguato per le riforme delle politiche educative, per implementare, negli individui impegnati in contesti di formazione, un apprendimento significativo.

A questo punto occorre comprendere il concetto di Comunità di Pratica. Domenico Lipari (2007), nell'introduzione alla traduzione del libro di Wenger, dice che essa, come nuovo costrutto concettuale, nasce a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta e si inserisce nel contesto più ampio di un programma di ricerca sull'apprendimento che considera le organizzazioni come entità caratterizzate dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. Si parla così di apprendimento organizzato che, a partire dalla formulazione di Argyris e Schön (1978), rappresenta la teoria di riferimento sia sul piano epistemologico che su quello pratico. Su tale base gli studiosi Wenger e Lave (2007) hanno elaborato il concetto di CDP fondato su un innovativo significato di apprendistato, secondo cui quest'ultimo non si basa più sulla relazione tra esperto e apprendista, ma su un processo sociale di partecipazione e condivisione ad una pratica costruita sulle relazioni tra apprendista e gruppo di riferimento, cultura del gruppo e pratica stessa. In particolare, come teoria sociale, dell'apprendimento abbandona la visione individuale dello stesso, per abbracciarne una di tipo sociale, e cioè, è la realtà, quale costruzione sociale nella sua complessità, in termini di linguaggi, regole, istituzioni e tradizioni, che funge da punto di riferimento col quale i soggetti che vi appartengono debbono confrontarsi.

Apprendere significa, dunque, per il soggetto, porre in relazione la sua esperienza soggettiva col mondo in cui è inserito, con le sue oggettivazioni culturalmente e storicamente date, ma anche costituito da tutti gli altri attori che a quel mondo appartengono. La relazione è però dinamica, è quella che consente alla coscienza di farsi attiva e riflessiva e non un semplice rispecchiarsi della realtà

oggettivata. È proprio questa capacità della coscienza di riflettere su se stessa ciò che consente al soggetto di apprendere, non essendo il medesimo processo riducibile a una funzione mentalistica². L'apprendimento deve coinvolgere, per essere davvero tale, sia la sfera esperienziale che quella emotiva e quella cognitiva. Si creano così dei fenomeni di apprendimento che nascono dalla pratica e ad essa ritornano, dopo essersi arricchiti degli apporti di tutti coloro che vi hanno partecipato.

3. Presupposti teorici - storici dell'educazione permanente

Lo sviluppo dell'educazione permanente è contrassegnato da alcune specifiche fasi e possiamo leggere l'evoluzione delle politiche educative, ad essa riferite, attraverso due chiavi interpretative: la prima considera che l'educazione si sia trasformata da misura di accompagnamento di altre strategie, derivate da esigenze economiche, a fattore guida dello sviluppo; la seconda vede l'educazione come necessità dell'impresa di disporre di forza lavoro qualificata contenendo però al minimo gli investimenti nella formazione.

Per quanto riguarda l'educazione degli adulti in Italia (Federighi 1996) e nelle diverse realtà nazionali europee (Spagna, Germania, Danimarca, Francia) essa deve essere considerata come un prodotto derivante dalle dinamiche e dalle diverse tensioni storiche (Ivi, 27). In Germania, ad esempio, come sostiene Nuisl (1994), lo sviluppo dell'educazione degli adulti è da collegare agli interessi di classe e diventa un fine dell'educazione organizzata sia per la borghesia che per il proletariato nel XIX secolo. La stessa idea è emersa da altre ricerche condotte per lo stesso periodo in Italia (Ivi, 11-12). Il modello di questo primo periodo è caratterizzato dalla contrapposizione di due paradigmi, dove all'approccio meramente educativo della classe dominante, si oppone l'approccio che attribuisce la priorità agli scopi politici e sociali, alla sua funzione come strumento nella lotta per la conquista dello stato per una trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro. Secondo tale paradigma l'origine dell'educazione degli adulti è da ritenersi anche come un prodotto naturale imposto dallo sviluppo della società industriale e dalle aspirazioni dei lavoratori piuttosto che un intervento intenzionale.

In numerosi paesi europei, pertanto, l'intervento educativo da parte dello stato inizia a manifestarsi dal XVIII secolo (Federighi 1996). È del 1739 la legge norvegese che introduce l'alfabetizzazione obbligatoria finalizzata a porre in condizioni di leggere la bibbia per tutti i cittadini. La capacità di gestione strategica dei processi educativi per adulti in questo periodo si limita ad aspetti marginali come l'uso di strumenti di comunicazione di massa per occupare il tempo di non lavoro (Ivi, 32).

Va poi preso in considerazione l'avvio del processo di costruzione della dimensione transnazionale dell'educazione che affonda le radici nel periodo della seconda guerra mondiale. Al termine della guerra si assiste in Germania e Giappone alla ricostruzione dei sistemi nazionali di educazione degli adulti che opererà per alcuni anni nei due paesi sotto la direzione degli eserciti alleati. Si dà vita ad un'apposita *task force* militare, formata da esperti in educazione degli

2 Lezione Magistrale di Wenger, Università Roma Tre, 3/11/2009, Roma.

adulti i cui interventi mirano all'attivazione di centri locali di educazione degli adulti e di interventi di formazione all'interno delle imprese. Si introducono norme, programmi, strutture che orienteranno i successivi sviluppi.

Non altrettanto efficace fu l'azione educativa per gli adulti in tutti gli stati nel nostro continente. Gli anni tra il 1946 e il 1947 fino agli anni '90 comunque, per l'Europa sono stati ricchi di iniziative governative. Sarà importante ciò che accadrà dopo questi anni con la costituzione dell'Unesco, del Consiglio d'Europa, dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico- Ocse. Questi organismi sono espressione di volontà di un comune lavoro sul terreno mondiale dove le azioni sono promosse da una pluralità di stati che dispongono di strumenti istituzionali e finanziari per elaborare strategie e porle in atto anche nel campo dell'educazione.

Tra la fine degli anni 50 e l'inizio degli anni 60 assistiamo ad una effettiva esplosione dell'attenzione verso le strategie e le politiche dell'educazione. L'allarme che spinge alla ricerca di nuove strategie inizia prima della rivolta degli studenti in USA e in Francia. Ciò che viene definito come crisi o disastro può anche essere letto come valutazione degli effetti sui sistemi formativi dell'esplosione della domanda, di accesso, all'istruzione e del suo necessario rinnovamento. Nuovi strati sociali in tutto il mondo premono per l'accesso a tutti gli ordini di scuola, alla cultura e alla ricerca. In generale, si rafforza ed è sollecitata la domanda di nuovi beni di consumo a carattere educativo e culturale. Allo stesso tempo nel mondo dell'economia, la domanda di forza – lavoro qualificata si accresce, perlomeno in alcune aree del mondo ed in alcuni settori della produzione.

Di nuovo si apre una contraddizione tra la domanda di universalizzazione dell'educazione, di liberalizzazione delle risorse educative, delle potenzialità di tutti gli individui ed una volontà di consentire risposte, ma attraverso soluzioni che assicurino investimenti contenuti e che, allo stesso tempo, garantiscano la disponibilità di forza lavoro giovane continuamente aggiornata. A seguito di queste sollecitazioni, si avvia l'elaborazione di strategie per la riforma dei sistemi educativi.

Anche se l'idea di *lifelong learning* era, già, fortemente presente in Dewey³ è solo negli anni 60 e 70 che le anticipazioni si traducono in politiche e strategie.

Il problema di base che si pone è duplice: da una parte si vuole estendere l'accesso all'educazione a nuovi strati di popolazione e nello stesso tempo giungere ad orientare la domanda di educazione. Dall'altra si cerca di individuare un modello educativo che renda ciò possibile, ovvero che sia compatibile con le possibilità e le volontà di investimento e che possa essere rapportato all'entità degli effetti che potranno essere prodotti. Le risposte possono essere raggruppate in tre principali tipologie:

- 1) la creazione di sistemi educativi organizzati per assicurare possibilità di accesso all'educazione agli individui lungo tutto l'arco della loro esistenza;
- 2) la creazione di sistemi educativi capaci di mettere in rete tutte le possibili articolazioni sistemiche e le risorse disponibili (una preoccupazione sarà dunque quella di incorporare nell'educazione formale quella non formale. Inol-

3 Egli opera tra la fine dell'ottocento e i primi del novecento. Si confronti *Scuola e Società* scritto dallo studioso nel 1899 e le prime pagine di *Democrazia ed educazione*.

tre si cercano di attivare anche nuove forme di coordinamento a carattere sincronico fra le risposte educative delle diverse età della vita al fine di costruire un continuum);

- 3) l'attivazione di politiche capaci di agire sulla domanda di educazione, attuate mediante misure tendenti a favorire le possibilità individuali e collettive di accesso.

A questo proposito occorre parlare del quadro delle politiche educative all'interno dei cambiamenti settoriali da parte della Banca Mondiale intorno agli anni ottanta. Esso è riassunto in tre punti: aggiustamento, rivitalizzazione ed espansione selettiva dei servizi educativi. In quest'ultimo troviamo l'implementazione dell'educazione a distanza e la formazione e l'aggiornamento della forza-lavoro attiva. Quello che è interessante è la novità del tentativo di utilizzare gli strumenti di pianificazione strategica a livello internazionale anche a livello educativo.

A questo punto è utile ricordare che nel 1994 la risoluzione conclusiva, del gruppo delle sette grandi potenze (G7), al termine delle sessioni di Detroit e di Napoli, ha dedicato una rilevanza decisamente ampia alle strategie di formazione degli adulti. Secondo la Commissione, nelle strategie pubbliche e private, lo sviluppo dell'educazione è considerato uno stato di necessità. Purtroppo si registrano due approcci prevalenti che tendono a contenere le nuove dinamiche entro due limiti:

- 1) l'uso dell'educazione come variabile dell'accrescimento della competitività dei sistemi produttivi;
- 2) l'uso dell'educazione quale strumento di compensazione degli effetti negativi che le trasformazioni produttive hanno sulle relazioni sociali (disoccupazione, migrazioni).

Questi tratti distintivi sono sintomo di quanto gli approcci strategici dei principali organismi internazionali siano influenzati dalla teoria del capitale umano (Becker 1997) la cui tesi principale consiste nel considerare l'educazione e la formazione sia come un investimento degli individui per il loro rafforzamento nel mercato del lavoro, sia come investimento per le imprese e per la società che per questo dedicano loro una parte delle risorse necessarie allo scopo. Trattandosi di un investimento, ciò che si attende è un ritorno che deve avvenire sotto forma di beni prodotti da coloro che hanno ricevuto formazione. Il ritorno può essere misurato attraverso il variare dei salari. A questa teoria si oppone la teoria del filtro che nega ogni relazione tra formazione e produttività (quindi salario).

A questo proposito dobbiamo dire che la diffusione delle iniziative educative degli adulti, nel corso degli anni '90, è stata influenzata dalla spinta proveniente dai paesi con forti politiche nazionali nel campo dell'educazione degli adulti ma ha inciso anche la richiesta espressa dal mondo delle imprese di colmare il deficit di qualifiche nella popolazione europea.

È interessante il rapporto del comitato consultivo sulla ricerca e lo sviluppo industriale della UE, pubblicato agli inizi degli anni '90. Esso costituisce un punto di riferimento influente con le proprie analisi sul dibattito degli anni successivi⁴. Gli

4 <<http://www.unesco.it/cni/index.php/direttivo>>.

aspetti salienti del rapporto mettono in evidenza che chi avrà forza lavoro più istruita e meglio formata a tutti i livelli risulterà senza dubbio vincente ma che il modello duale (formazione prima nella scuola poi in azienda) non è in grado di dare risposte all'aggravarsi della carenza di capacità di applicare i risultati dell'alta tecnologia al modello produttivo per migliorare la gestione industriale. Questi aspetti caratterizzano le società contemporanee dove la disoccupazione aumenta. Addirittura nei prossimi 10 anni il mercato del lavoro si rinnoverà con un ritmo tanto lento che si aprirà ai giovani con una percentuale non superiore al 2%.

Anche dopo gli anni '90 questa vecchia idea di *lifelong learning* viene, purtroppo, riproposta sulla scena mondiale; tuttavia il fatto che essa sia divenuta uno slogan promosso da istituzioni ed imprese può anche essere considerata ragione di soddisfazione ma ci impone, nello stesso tempo, una attenta analisi dei contenuti e degli obiettivi per coglierne le novità strategiche e le ambiguità. La prima novità sta nel fatto che da questo periodo il *lifelong learning* si traduce in politiche. A questo proposito si fa riferimento al comunicato conclusivo della riunione del Comitato interministeriale dell'Educazione dell'Ocse, del novembre 1990, che è dedicato al tema "*Alta qualità dell'educazione e della formazione per tutti*". In questo documento si dice che il contributo potenziale dell'educazione e della formazione è di importanza critica per le attività economiche e per la competitività. Il termine originario usato è *lifelong education*, si passa, poi, a *lifelong learning* cioè dal concetto di educazione si è arrivati a quello di apprendimento ed oggi dobbiamo constatare che questo concetto non è più ristretto solo alla ricerca di nuovi metodi organizzativi e tecnici come in passato.

Possiamo riassumere le ragioni nella necessità di superare un modello di società dei diplomi, in cui sono i certificati scolastici e professionali le unità di misura delle condizioni formative della popolazione: significa spostare l'attenzione dell'educazione iniziale per estenderla a tutto l'arco della vita. Un'altra ragione risiede nella necessità di offrire più opportunità formative per rispondere alla crescente domanda di attività di svago, orientate verso obiettivi e contenuti educativi capaci di soddisfare la curiosità intellettuale della popolazione: esiste la necessità di fornire risposte alla crescente domanda di beni educativi prodotta dall'aumento del tempo libero (Frabboni 2004).

La necessità di formazione continua è pertanto una risposta ai cambiamenti economici sociali, tecnologici e non solo. La nuova domanda educativa si esprime anche per affrontare e risolvere la globalità delle sfide individuali collettive nel mondo contemporaneo. Essa non va letta come mera domanda di accesso ai saperi esistenti e neppure come richiesta di risposte per palliare gli effetti delle crisi contemporanee. La domanda di formazione corrisponde alla ricerca di soluzioni alle sfide globali dell'esistenza e va interpretata come espressione di un ruolo e di una funzione che oggettivamente spetta al soggetto: la gestione dei propri processi formativi.

È da queste constatazioni (Federighi 1996) che nasce l'obiettivo strategico di formare una società civile con una diffusa capacità di iniziativa educativa, ovvero capace di gestire e controllare autonomamente le risposte necessarie alla soluzione dei problemi presenti nella vita quotidiana e nel lavoro (Ivi, 53-72).

È un'educazione permanente pensata come principio euristico che può permettere, oggi, nella società della comunicazione, di far acquisire il diritto all'educazione come diritto di espressione in modo da interpretare la realtà, assumere consapevoli e responsabili punti di vista.

4. Gli obiettivi di Lisbona un riferimento per la formazione contemporanea

In Europa, un segnale importante viene dal Consiglio di Lisbona, tenuto nel marzo 2000, cui segue il piano d'azione *e-Europe 2002*, nel quale vengono individuati una serie di obiettivi volti a creare un ambiente favorevole allo sviluppo della *e-economy* in Europa e all'incentivazione della formazione permanente anche attraverso la formazione a distanza e promuovere l'adozione dell'innovazione da parte di tutti.

Le linee di azione previste dal piano europeo sono finalizzate al raggiungimento di tre obiettivi:

- realizzare un accesso più economico, rapido e sicuro ad internet;
- investire nelle risorse umane e nella formazione, favorendo la partecipazione di tutti all'economia basata sulla conoscenza;
- promuovere l'utilizzo di internet, anche nella pubblica amministrazione e nei servizi, sviluppando contenuti digitali per le reti globali.

Si mira, inoltre, ad accrescere l'impegno per la formazione ad ogni livello, in particolare promuovendo una cultura digitale per tutti e generalizzando adeguati tipi di formazione per formatori ed insegnanti, che comprendano non solo l'aspetto tecnologico ed innovativo ma l'uso didattico della tecnologia.

Le scuole e le università sono chiamate a diventare centri polivalenti accessibili a tutti per l'acquisizione delle conoscenze, soprattutto nel momento in cui esse svolgono un ruolo chiave nella produzione e divulgazione culturale, nello sviluppo della ricerca e della formazione continua.

Da quando ci si muove all'interno di queste linee, la cooperazione politica in materia di istruzione e formazione è stata rafforzata prima attraverso il programma di lavoro *"Istruzione e formazione 2010"* e, successivamente, attraverso il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione *"ET 2020"*. Questa cooperazione porta alla definizione di obiettivi e iniziative comuni che abbracciano tutti i tipi di istruzione e formazione e tutte le fasi dell'apprendimento permanente e sono sostenuti da programmi di finanziamento quali il programma di apprendimento permanente 2007-2013 ed *Erasmus Mundus 2009-2013*.

L'azione nel settore dell'istruzione e della formazione è inoltre sostenuta da alcune reti ed agenzie, in particolare dall'Agenzia Esecutiva per l'Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura e dall'Istituto Europeo di Innovazione e Tecnologia⁵.

Riguardo il ruolo strategico dell'istruzione per la competitività dell'Europa, il Consiglio europeo ha elaborato una serie di parametri ed indicatori per definire il traguardo da raggiungere, già entro il 2010, e di monitorare i progressi compiuti.

Purtroppo i rapporti annuali pubblicati finora dalla Commissione hanno messo in evidenza come gli sforzi per rispondere alle sfide del XXI secolo siano ancora insufficienti per l'Italia che non riesce ad implementare la sua competitività nei confronti degli altri stati europei ed extraeuropei.

5 È consultabile *on line* all'indirizzo: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_it.htm>.

Conclusioni

È urgente un rinnovamento delle politiche educative, in Italia e in Europa, poiché la lentezza nei cambiamenti mette a repentaglio la capacità, dei singoli e delle organizzazioni, di far fronte alla concorrenza mondiale ed è ancora insufficiente la partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento permanente.

All'interno dello scenario odierno, infatti, i percorsi lavorativi degli individui sono più frammentati e non più lineari: si entra in un lavoro, si è poi costretti ad uscirne, a rientrare in formazione per aggiornarsi o per trovare una nuova professione; in tutti i settori occorre ri-formarsi e lavorare contemporaneamente per migliorare la pratica professionale affinché essa risponda sempre meglio alle circostanze contingenti.

I momenti di scelta diventano continui, distribuiti per tutto l'arco della vita e non più concentrati in un particolare stadio della vita giovanile.

Il compito delle politiche educative, allora, sarà quello di riprogettare i sistemi formali, che si occupano di educazione e formazione, per sostenere, nel percorso di vita personale e professionale, non più solo il fanciullo e il ragazzo ma la persona adulta affinché diventi consapevole delle proprie scelte per orientare, responsabilmente, il proprio futuro.

Bibliografia

- AA.VV. (1977). *Power and Ideology of Education*. New York: Oxford University Press.
- Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Alberici, A. & Orefice, P. (2007). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice (2007). *Adulti e università: Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli..
- Alessandrini, G. (Eds.) (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Annali dell'Istruzione (2003). *La Formazione degli insegnanti nella scuola della Riforma*, XLIX, n.1/2. Firenze: Periodici Le Monnier.
- Annali dell'istruzione (2005). *Un modello di apprendimento: Verso un sistema per la formazione del personale in servizio della scuola*. Firenze: Periodici Le Monnier.
- Annali dell'Istruzione (2008). *Istruzione e Formazione: quali prospettive per la cooperazione europea*, 3. Firenze: Periodici Le Monnier.
- Annali dell'Istruzione (2008). *Sviluppo professionale degli insegnanti per la qualità e l'equità dell'apprendimento permanente*, 2. Firenze: Periodici Le Monnier.
- Attali, J. (2007). *Breve Storia sul Futuro*. Roma: Fazi.
- Bateson, G. (1984). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata: Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Il Mulino: Bologna.
- Becker, G.S. (1964). *Human Capital*. New York: Nber Columbia University Press.
- Bertolini, P.(2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Butera, F. (2000). *Il libro Verde della Pubblica Istruzione*. Milano: Franco Angeli.

- Cambi, F. & Santelli Beccegato L. (Eds.) (2004). *Modelli di Formazione: La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Ceruti, M. (2009). *Educare nel tempo della complessità, Lezione inaugurale della Scuola Dottorale*, Università di Roma Tre.
- Ceruti, M. (1995). *Evoluzione senza fondamenti*. Roma-Bari: Laterza.
- Chistolini S., (Ed) (2006). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea: Saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma: Armando.
- Cocco, G.C. (2001). *Valorizzare il capitale umano d'impresa: Il talento delle persone come competenza distintiva delle imprese*. Milano: Etas.
- Commissione Europea (2002). *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*. Bruxelles: GU delle Comunità europee C 142.
- Commissione Europea (2003). *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*. Bruxelles: GU delle Comunità europee C 142.
- Commissione Europea (2003). *Investire efficientemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa*. Bruxelles, 10.01.2003 COM(2002) 779. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0779:FIN:IT:PDF>>.
- Commissione Europea (2004). *L'urgenza delle riforme per la riuscita della Strategia di Lisbona*, 6905 EDUC 43. Bruxelles: Commissione Europea.
- Cresson, E. (1995). *Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva. Libro Bianco della Commissione Europea* <http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf>.
- Delors, J. (1993). *Crescita, Competitività, Occupazione: Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro Bianco della Commissione Europea* <<http://europa.eu/documents/>>.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Fadda, R. (1999). *La cura, la forma, il rischio: Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Federighi, P. (1996). *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo: Dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.
- Frabboni, F., & F. Pinto Minerva (2004). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma- Bari: Laterza.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1985). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2000). *Sapere per comprendere* Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Granese, A. (2001). *Economia ed ecologia della formazione, 1. Studium Educationis*. Padova: CEDAM.
- Khun, T. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Leone, A., & Moretti, G. (2007). *Formazione continua e Ricerca nell'Università: Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*. Cagliari: Cagliari University Press - CUPEC.
- Ligorio, B., Cesareni, D. & Cacciamani, S. (2006). *Blended learning: Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Lipari, D., Wenger E., Mcdermott, R., & Snyder, W.M. (Eds) (2007). *Coltivare Comunità di pratica: Prospettive e d esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nuissl, E. (1994). *Adult Education in Germany*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung.

- Orefice, P., & Sarracino, V. (Eds.) (2004). *Nuove questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Rizza, S. (2008). *Il Presente del Futuro: Sociologia e Previsione sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tagliagambe, S. (2006). *Più colta e meno gentile: Una scuola di massa e di qualità*. Roma: Armando.