

Alcune riflessioni sulle politiche per l'educazione degli adulti

Aureliana Alberici, Università degli Studi di Roma 3

La vera sfida per l'Eda non è semplicemente nella necessità di progettare e implementare interventi formativi per i soggetti adulti che si trovino nella condizione di dover affrontare pur sconvolgenti cambiamenti nell'ambito delle biografie lavorative, formative o personali; tale considerazione fa riferimento ad un obiettivo la cui realizzazione è pur sempre da perseguire, tuttavia la stessa prospettiva sarebbe cieca e il cammino di breve lena se a ciò si limitasse. Si tratta, invece, di definire e rendere operativamente accessibili strategie formative volte, sì, a superare l'emergenza ma, contemporaneamente, capaci di fornire ai soggetti la possibilità, la capacità ed i mezzi per proiettarsi nel proprio futuro ed in quello delle società nelle quali vivono, così da poter essere attivamente partecipi, meglio artefici, del cambiamento, anziché subirlo.

Ed è in questa prospettiva che la formazione, e nello specifico l'Eda, rappresenti un elemento di valore strategico di una rete nella quale gli attori coinvolti sul piano sociale, politico ed economico, individuino e perseguano l'obiettivo comune di creare reali ed accessibili condizioni di partecipazione democratica per i cittadini.

In questo senso l'Eda non si può più definire solo come un'offerta formativa finalizzata al risarcimento degli esclusi sul piano economico-sociale o come strumento funzionale ai bisogni dell'economia e del lavoro. Nella società globalizzata ad alta intensità tecnologica e con una sempre maggiore polarizzazione tra paesi, ceti e individui forti e deboli rispetto al possesso o meno del capitale immateriale (sapere, competenze), essa diviene una delle condizioni più importanti non solo per la competitività economica e la produttività, ma anche per la realizzazione individuale e per la coesione sociale.

L'educazione degli adulti diviene strutturalmente costitutiva delle politiche di cambiamento, di innovazione, di crescita democratica per i singoli e per le collettività e si riferisce all'universalità degli esseri umani. Nello sviluppo delle argomentazioni precedenti, si è affrontata la nuova dimensione teorico-operativa dell'Eda nel macroscenario della contemporaneità con le sue nuove potenzialità e le sue globali contraddizioni e rischi. Ma proprio le idee e le nuove categorie concettuali evidenziate impongono una costante capacità di lettura critica della realtà effettiva dei processi

Capacità di lettura critica, di fronte all'inadeguatezza di qualsivoglia teoria dell'identità adulta, dei reali processi di adultizzazione che fanno emergere, spesso in funzione antagonista, al tentativo di un processo di omologazione degli 'stili' di vita, differenze anche radicali, che possono costituire, oltre che un valore, un problema, quando si presentano come integralismi, nei diversi contesti e ambiti culturali e sociali. Capacità di lettura critica dei processi reali del lavoro/i delle sue caratteristiche nella produzione della società globalizzata della rete e dei conseguenti cambiamenti nella stessa definizione del concetto di lavoro e di professionalità e dei valori sociali e culturali di riferimento; capacità di lettura critica delle politiche e delle strategie più o meno esplicite che sono venute emergendo e che sono state agite nei diversi ambiti e contesti politico-istituzionali ed economici a livello nazionale e internazionale.

E' indubbio che, proprio sul terreno delle politiche e ancor più degli orientamenti culturali e/o dei valori ad esse sottesi, negli ultimi decenni il concetto di apprendimento permanente (lifelong learning) si è trovato al centro di numerose dichiarazioni di intenti, di orientamenti politici e di indirizzi istituzionali per le politiche di sviluppo.

Ma è altrettanto indubbio che per trovare le reali linee di scorrimento tra lo scenario teorico-metodologico dell'Eda e le politiche effettive con i loro valori di riferimento, realizzate su scala internazionale e mondiale, si devono richiamare, seppure in sintesi, le diverse 'forme concrete' che esse hanno assunto negli ultimi decenni.

Si possono individuare almeno tre linee di scorrimento nel rapporto tra ruolo e funzione dell'educazione, del lifelong learning e le politiche di sviluppo economico-sociale.

Da un lato si tratta delle linee emerse nelle politiche e negli indirizzi elaborati e praticati negli ultimi 20 anni da organismi internazionali quali il FMI, il WTO, la Banca Mondiale, ma anche dai grandi colossi economici operanti nella new economy della rete e delle Nuove Tecnologie dell'Informazione della Comunicazione (NTIC). Politiche, che si sono basate alternativamente sulle teorie tecnico-funzionali dell'educazione di tipo compensatorio e meritocratico e su quelle sistemico-funzionali in base alle quali l'educazione ha un 'valore' in quanto volano di sviluppo economico, competitività, occupazione, fino alla teorizzazione e alla pratica di quello che è stato definito il World Education Market.

Sul fronte alternativo si tratta delle linee emerse nei recenti Forum Mondiali dell'Educazione di Porto Alegre centrati sull'obiettivo di costruzione di una 'mondializzazione solidale', dal 'volto umano', secondo una definizione dell'ONU. Politiche o piuttosto individuazione di opzioni di valore per nuove prospettive politiche fondate sul ruolo della scuola pubblica, sul diritto all'educazione come 'bene pubblico globale' e non come merce, sull'interculturalità, sulle tecnologie per avvicinare e allargare le prospettive culturali, sulla conoscenza come risorsa contro la povertà. E infine le linee indicate nelle assise dei governi di tutto il mondo (da Jomtien, a Dackar, ecc.), da organismi internazionali quali l'Unesco, l'ocde e progressivamente nelle risoluzioni e negli indirizzi del Consiglio e della Commissione delle Comunità Europee. Dal rapporto di Delors per l'Unesco del 1996 ai recenti Memorandum sull'Apprendimento permanente (2000) e Realizzare uno spazio Europeo per l'Apprendimento Permanente(2001) la dimensione della società della conoscenza diviene il quadro di riferimento. Le grandi trasformazioni tecnologiche e del lavoro (postfordismo), l'importanza sempre crescente della conoscenza e delle risorse umane, per lo sviluppo, i caratteri di pervasività e di continuità delle possibilità di apprendimento permanente, come risorsa individuale e collettiva, divengono i parametri culturali e operativi su cui orientare la formazione. E questo a partire dal riconoscimento del valore dell'educazione per tutti, quale condizione per i diritti di cittadinanza, strumento di convivenza civile. In particolare nella strategia del Consiglio Europeo si comincia a porre attenzione non più soltanto alla dimensione del lavoro-lavoratore ma a quella dei soggetti e dei diritti per una cittadinanza attiva. Si comincia a riflettere sul fatto che sono proprio i processi di esclusione sociale su basi socio-culturali oltre che economiche a divenire progressivamente i maggiori fattori di tensione, di conflitto, di crisi e di sviluppo. Sono tutte affermazioni e indirizzi che guardano nella direzione di un tendenziale superamento dell'esclusività del valore riconosciuto al modello funzionalista-economicista dell'educazione del lifelong learning e nello specifico dell'Eda.

Diviene, quindi, necessario promuovere le condizioni per l'esercizio effettivo della cittadinanza attiva. Lo sviluppo di un sistema integrato per l'Eda si presenta come condizione del diritto degli individui a formarsi, nel senso della possibilità di acquisire quei livelli di conoscenza, di compe-

tenza, di abilità che mettano uomini e donne in condizione di essere cittadini attivi della società in cui vivono.

Ci si deve rendere conto che si è di fronte ad un cambiamento d'ottica sostanziale dell'Eda nella prospettiva del lifelong learning, in quanto si va oltre il riconoscimento del valore emancipatorio del sapere, da sempre orizzonte dell'educazione degli adulti stessa, per assumere il valore di risorsa umana in sé.

Ne deriva, di conseguenza, la necessità di quello che si può definire l'approccio globale dell'educazione degli adulti. Globale rispetto alla dimensione olistica dei soggetti adulti e globale rispetto ai saperi e alle conoscenze che acquistano valore solo in relazione alla loro possibilità di essere significative per l'individuo e il suo contesto.

Appare evidente come una strategia di politiche formative che si fondi su due concetti di olistico e di globale sopraindicata possa trovare le sue vie solo nella prospettiva dell'interazione e delle sinergie sistemiche tra le diverse dimensioni e i diversi protagonisti dei processi stessi.

Ciò implica un nuovo modo di concepire il rapporto fra cittadini, stato e mercato.

Le priorità, le strategie per gli accessi, l'equità nell'utilizzo delle risorse non possono essere in alcun modo delegate alla pura logica del mercato e, contemporaneamente, si presenta la necessità di un cambiamento radicale dei modelli e delle filosofie sottese alle politiche istituzionali. Si tratta, infatti, della necessità di una nuova assunzione di responsabilità dei governi e dei poteri pubblici che devono creare le condizioni soggettive e istituzionali che consentano agli individui di orientarsi, di scegliere i propri percorsi, di sviluppare le competenze necessarie nei diversi contesti e ruoli, per sviluppare un pensiero responsabile e proattivo.

Obiettivo primario diviene quello di mettere in luce un'idea della formazione centrata sia sul valore attribuito al soggetto e alla sua esperienza, sia sulla necessità di promuovere per un numero sempre più ampio di individui, l'acquisizione, lo sviluppo e la possibilità di manutenzione per tutta la vita delle competenze strategiche (saper apprendere, literacy, competenze sociali, ecc.) come condizione costitutiva di una partecipazione autonoma, creativa, responsabile, critica al lavoro e alla vita sociale.

La realtà fattuale della vita e del lavoro ha imposto un ripensamento dell'insieme delle politiche formative che ha mobilitato la maggioranza dei paesi in tutte le aree del mondo.

Ripensamento che si misura con la necessità di profondi cambiamenti sia sul piano teorico che su quello operativo del pianeta formazione, nella prospettiva della realizzazione di quello che è stato definito uno spazio europeo dell'apprendimento permanente.

Con ciò intendo esplicitare la mia convinzione che la dimensione del lifelong learning descrive ed implica una dimensione strategica della formazione e non semplicemente un aspetto temporale, organizzativo o istituzionale della stessa.

Ciò implica rendere possibili strategie formative volte a superare l'emergenza e insieme capaci di aiutare gli individui e le società a proiettarsi nel futuro.

Su questo terreno, anche nel persistere di una situazione di sofferenza di questo ambito culturale e politico nel nostro paese, si è comunque già mostrato un possibile protagonismo di soggetti pubblici e privati, associazioni professionali, di volontariato, Enti Locali, Comunità, associazioni imprenditoriali e organizzazioni sindacali. Protagonismo che ha evidenziato la necessità di pensare in termini di partenariato, di integrazione di risorse economiche e umane e di sviluppo dei diversi luoghi o sedi in cui si possa realizzare l'apprendimento individuale e/o collettivo.

Ma in questa ottica, appare sempre più evidente che, non ci potrà essere né ruolo né prospettiva del modello Lifelong Learning, di formazione e di sviluppo delle competenze se i sistemi

di istruzione cosiddetti “formali” non opereranno nella prospettiva del continuum, del processo-corso di vita-carriera, in una dimensione sinergico-progettuale.

Ciò premesso si presenta a tale fine la necessità di individuare nuovi modelli istituzionali, organizzativi, gestionali, che sappiano creare le condizioni per ottimizzare le risorse umane e finanziarie in funzione della qualità, efficacia della formazione.

Da più parti si sono individuati concetti significativi e congruenti allo scopo di ridisegnare i sistemi formativi nella nuova prospettiva dell’apprendimento permanente. Si tratta di concetti quali: integrazione, sinergia, territorialità, flessibilità, negoziazione, qualità, valutazione, che sono stati progressivamente messi a fuoco e sperimentati quali criteri su cui rimodellare in una dimensione sistemica o a rete, il pianeta formazione, sia rispetto alla domanda sociale di formazione, sia rispetto alla dimensione individuale dei percorsi formativi, sia rispetto alle esigenze del mercato del lavoro e dell’occupazione.

La prospettiva del lifelong learning può agire con funzione dirompente e radicalmente innovativa su queste aree di intervento operativo e di ricerca che sono state definite anche a livello comunitario prioritarie, dal riorientamento dei sistemi scolastici e formativi allo sviluppo delle possibilità di apprendimento per la popolazione adulta in funzione della qualità complessiva dei sistemi socio-politici.

In questo ambito si colloca la dimensione di ‘sistema’ o a ‘rete’, come carattere strutturale del paradigma della formazione come processo lifelong, anche per ridisegnare i sistemi scolastici (istruzione di base, secondaria e universitaria) e integrarli con la formazione al e sul lavoro, e con la formazione nei diversi contesti di vita, nella prospettiva di una formazione che possa svilupparsi durante l’intero corso della vita, e con la consapevolezza di un’efficacia differita nel medio e nel lungo termine.