

Lifelong learning e politiche di EDA

Vittoria Gallina, INVALSI

Le strategie di Lifelong learning possono essere intese, in qualche modo, come sostitutive dell' Educazione degli adulti?

E' possibile trovare una risposta a questa domanda nella raccolta di materiali che compongono il volume dell'Ocse "Life long learning for All" (Ocse, Parigi, 1996), che, su questo tema, presenta due percorsi di riflessione:

quello che si impara nel periodo breve della prima formazione in età pre-adolescenziale, nell'adolescenza e nella prima giovinezza, non è sufficiente a fornire gli elementi necessari a un individuo, che dovrà orientarsi nella società e nel lavoro, in realtà complesse e in continua e rapida trasformazione ; tuttavia il primo patrimonio di saperi acquisito è essenziale per garantire apprendimenti successivi;

il concetto di educazione / formazione esprime un modello trasmissivo di acquisizione del sapere, non più adeguato a garantire agli individui l'assunzione di una responsabilità diretta nello sviluppo dei propri apprendimenti, di quei processi di trasformazione consapevole che permettono di consolidare e arricchire patrimoni di conoscenze.

Se questa è la prospettiva, che ormai nessuno mette più in discussione, anche se poi non sempre vi trae ispirazione per definire le pratiche delle politiche, in particolare di quelle educative, realizzare opportunità di lifelong learning significa ridisegnare luoghi, contenuti e strumenti dell'apprendimento per tutte le età, a partire da quei luoghi dell'apprendimento infantile, che precedono lo stesso inserimento nella scuola primaria, fino a quelli che caratterizzano l'operare e il vivere dell'adulto.

L'apprendimento adulto ha quindi una collocazione entro un processo di apprendimento che corrisponde al corso di vita delle persone , entro i contesti sociali in cui queste vivono, e diverse modalità di "declinazione", perché molteplici sono le situazioni in cui le domande di apprendimento si presentano all'adulto e diversissimi sono gli strumenti e i contenuti che possono soddisfarle.

La specificità riguarda l'obiettivo dell'apprendere, perché per l'umano, apprendere significa oggi , come ieri, adattarsi consapevolmente a contesti nuovi, significa saperli manipolare e in qualche modo modificare, per non esserne travolto; nello stesso tempo, la specificità dell'Eda sta a indicare le metodologie e le strategie, che devono essere scelte e prodotte per permettere di tradurre, la necessità di apprendere, in motivazione all'apprendimento e per indirizzare e sostenere l'individuo adulto in percorsi non facili di scoperta e di studio.

In questo senso il riferimento agli obiettivi di Lisbona appare essenziale; il processo di Lisbona articola obiettivi specifici, finalizzati alla costruzione di una comunità europea capace di essere competitiva nel mondo globale, ma anche capace di garantire solidarietà e coesione sociale ad una popolazione, che affianca a grandi tradizioni di cultura e di sapienza politica, la consapevolezza che non basta enunciare diritti, perché questi vengano immediatamente riconosciuti e praticati per tutti e tutte,

soprattutto quando, le ragioni dello "stare insieme", si devono continuamente confrontare con difficoltà e problemi, che sembrano far apparire più convincenti e convenienti le pratiche di una concorrenzialità spicciola. Lisbona sollecita quindi i governi europei a decidere insieme obiettivi,

ma soprattutto tempi e modalità per raggiungerli insieme, nella consapevolezza che si sta operando, non solo per le generazioni di giovani o giovanissimi, quelli che oggi si preparano per entrare nella società adulta e nel lavoro, ma anche per quelli che oggi, essendo adulti e, spesso, grandi adulti, hanno bisogno di essere sempre più colti, sempre più padroni di contenuti e strumenti di conoscenza.

Chi ha responsabilità e competenze nella realizzazione di politiche di educazione / istruzione / formazione oggi ha un problema ed una responsabilità nuova, che riguarda in modo specifico le quote di persone che, anche solo per motivi anagrafici, non potranno fruire di nuove opportunità di apprendere, se non saranno informate, motivate, sostenute e collocate in percorsi adeguati a consentire loro di partecipare in modo consapevole a quel continuo processo di apprendimento che non è un lusso ma una necessità per il singolo e per la comunità cui fa riferimento.

Come si colloca l'Italia in questo processo? Non si tratta di prendere in mano le graduatorie europee, che vedono il nostro paese agli ultimi posti di scale che ordinano esperienze consolidate in società, che, da molto tempo, hanno indirizzato risorse e iniziative al sostegno culturale della popolazione adulta, ma di chiedersi se stiamo creando strutture e strumenti capaci di far recuperare i tempi delle tante occasioni perdute.

L'accordo Stato Regioni sull'Eda del marzo del 2000 nominava le condizioni necessarie per la creazione di un sistema e soprattutto creava un quadro di riferimento complessivo, nei cinque anni successivi molte nuove esperienze sono state prodotte, molti soggetti nuovi si sono scoperti capaci di produrre iniziative interessanti, ma è mancato un coordinamento complessivo, una sede di riflessione, di valutazione di quello che si sta facendo e soprattutto una sede comune in cui definire obiettivi in relazione a bisogni di formazione /istruzione interpretati insieme e condivisi.

Siamo ancora una volta, in Italia, in presenza di processi spontanei di approccio alla istruzione / formazione: si sono aperte delle porte e le persone, che si sono sentite motivate per varie ragioni, si sono accostate ed hanno ripreso a imparare; in genere sono poi le stesse persone che tornano successivamente a frequentare corsi e creano circuiti virtuosi da e verso l'apprendimento.

Questa semplice constatazione dovrebbe tradursi in un programma di lavoro finalizzato, in prima istanza, a fornire una lettura del processo di Eda che l'accordo del 2000 ha messo in moto e soprattutto di quanto è accaduto / accade a livello locale, in particolare attraverso l'iniziativa promossa da alcune importanti leggi regionali sul diritto allo studio, dagli interventi di enti locali ed dal raccordo tra questi e le attività dell'associazionismo sociale.

Il continuo aumento del numero dei corsi attivati dai Centri Territoriali Permanenti è indubbiamente una risorsa preziosa, così come le iniziative che, sul territorio, sperimentano modalità non corsuali di sostegno all'apprendimento adulto, mancano tuttavia una lettura ed una interpretazione condivise di due questioni cruciali:

- quali bisogni di apprendimento vengono sollecitati e soddisfatti attraverso i singoli interventi formativi attivati?
- sulla base di quali criteri vengono selezionati e scelti gli strumenti, le metodologie, i contenuti e le strategie di apprendimento proposte alla popolazione adulta?

L'Eda è infatti un grande contenitore, all'interno del quale non possono essere raccolte sotto un'unica etichetta le diverse necessità, che l'adulto manifesta quando apprende.

Nel periodo immediatamente successivo alla conferenza del 2000, la direttiva di De Mauro sull'Alfabetizzazione degli adulti cominciava a indicare settori, soggetti e obiettivi specifici per gli interventi, il nuovo governo non ha poi dato seguito, salvo a riscoprire l'Eda, in particolare i corsi dei Ctp ed i corsi serali, in relazione alla necessità di realizzare gli obiettivi di Lisbona, con lo

scopo esplicito di incrementare il numero di persone che completano il corso di scuola secondaria di secondo grado. Finalità non contestabile in sé, ma che sicuramente solo marginalmente incontra l'obiettivo di creare o consolidare un sistema di Lifelong learning.

I risultati delle rilevazioni internazionali ripropongono continuamente l'immagine dell'Italia come di un paese che, pur collocandosi entro le tendenze delle trasformazioni in atto, si trova sempre più in posizioni distanti dagli standard che gli altri paesi hanno ormai normalmente raggiunto, questi risultati non vengono smentiti dalle stesse rilevazioni nazionali, che, basti pensare ai dati sulla istruzione del censimento del 2001, evidenziano che più del 36% della popolazione ha al massimo la licenza elementare; non si tratta di contestare dati o di enfatizzarne il significato, ma di utilizzarli per avviare un programma di interventi che, in un lasso di tempo ragionevole, selezionino le emergenze e scandiscano le tappe di un percorso di "riqualificazione" culturale diffusa, alla realizzazione del quale vengano chiamati soggetti pubblici, organizzazioni professionali, l'associazionismo sociale e quant'altro.

Si tratta di superare le fasi, pur importanti, di una sorta di sperimentazione diffusa, che al di là degli sforzi profusi, continua a coinvolgere solo adulti che, da soli, si sono motivati o rimotivati all'apprendimento, ma di riuscire ad intercettare bisogni che non si esprimono, per mancanza degli alfabeti di base, indispensabili per rendere consapevole, ai singoli individui ed ai gruppi sociali, il bisogno di conoscere e di imparare.

Si è parlato molto, in anni lontani e recenti, della necessità di un riferimento normativo generale che faccia da cornice, da disciplina complessiva per una materia che, per sua natura, si fonda sull'apporto di soggetti istituzionali diversi e si realizza attraverso modalità fortemente differenziate, forse oggi si tratta di rovesciare la logica e di scrivere una carta nazionale dei diritti all'apprendimento per tutte le età, che funzioni da regolatore per il/i soggetti / decisori politici, che ne dovranno tutelare l'esercizio effettivo. Mezza giornata al mese di studio per tutti/ tutte, sei giorni in un anno, questo potrebbe apparire un programma eccessivamente timido e modesto, forse solo un piccolo slogan, che tuttavia potrebbe avere la forza di costituire un punto di partenza concreto, per costringere tutti a fare conti precisi in termini di costi, di contenuti, di metodologie e di luoghi in cui cominci a diventare visibile e praticato l'esercizio del diritto ad apprendere da adulti.