

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI, FORMAZIONE PROFESSIONALE E COMPETENZE

Daniela Dato

1. **Educazione degli adulti, comunità democratica e sviluppo sostenibile**

L'Educazione degli adulti a livello nazionale e internazionale ha conosciuto un lungo, profondo e radicale processo di evoluzione e trasformazione che ha portato al costituirsi di una vera e propria disciplina con uno specifico apparato epistemologico e prassico intitolati all'apprendimento adulto. Una disciplina in transizione e certamente di frontiera, come ha precisato Aureliana Alberici, per il fatto stesso di collocarsi nello spazio di incontro, confronto, integrazione di molteplici ambiti disciplinari che si occupano della complessità dell'essere umano¹, a partire dal riferimento a un sistema integrato di politiche attive per la formazione continua e l'apprendimento permanente. A testimoniare il crescente interesse per l'educazione degli adulti a livello nazionale, la Presidenza del Consiglio dei Ministri ha approvato nel 2007 un disegno di legge che, coerentemente con gli orientamenti della Comunità europea, propone strategie utili a promuovere apprendimento permanente a fronte del diffuso analfabetismo di ritorno nonché del profondo senso di spaesamento e disorientamento che le trasformazioni in atto nella società contemporanea stanno insinuando nelle vite dei soggetti adulti.

Ciò dimostra come l'educazione degli adulti, superata la sua prima fase storica in cui era circoscritta a una sola, pur imprescindibile, funzione compensativa (ossia di alfabetizzazione primaria), oggi si configuri come vero e proprio "regolatore esistenziale" e strumento di inclusione sociale. In tal senso, essa si rivolge a tutti quegli adulti che sentono il bisogno di acquisire, aggiornare, perfezionare e specializzare saperi e competenze necessarie per l'esercizio delle responsabilità connesse alla vita adulta e professionale, per l'assunzione di compiti sempre nuovi e per gli inediti bisogni formativi e professionali legati all'irruzione delle nuove tecnologie.

Parlare oggi di educazione degli adulti, dunque, significa far riferimento alla duplice funzione *strumentale ed esistenziale* cui essa assolve: la prima, finalizzata a compensare gap formativi o analfabetismo di ritorno; la seconda, invece, più legata alla dimensione culturale, etica, valoriale e autorealizzativa del processo di sviluppo del soggetto.

¹ Cfr. A. Alberici, *Prospettive epistemologiche, soggetti, apprendimento, competenze*, in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano 2002, pp.155 e sgg.

“Concetto globale” come sfondo integratore che soggiace ai molteplici interventi formativi che si realizzano nei molteplici luoghi in cui il soggetto adulto, vive, cresce e lavora. Un concetto strategico, allora, che se – come precisa il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000 – deve “promuovere apprendimento senza soluzione di continuità da un capo all'altro dell'esistenza”, deve anche coinvolgere l'intero sistema formativo integrato, divenendo un impegno che “pervade le dimensioni costitutive della società contemporanea; dimensioni che richiedono una presenza diffusa e reticolare di occasioni di formazione, che sollecitano la moltiplicazione di sedi, di tempi, di soggetti impegnati a garantire qualità e quantità delle esperienze formative” nell'ottica tanto del *lifelong learning* (l'apprendimento per tutta la vita) quanto del *lifewide learning* (la formazione “diffusa” in tutti gli ambienti in cui l'uomo cresce, vive e si forma).

In linea con gli stessi orientamenti Unesco, un sistema integrato di educazione degli adulti deve assolvere, allora, al compito di rispondere alla necessità “etica” ed emancipativa di promuovere la partecipazione sociale di ciascun individuo. Si propone, pertanto, come strumento per il pieno esercizio del diritto inalienabile al riconoscimento dei fondamentali diritti dell'uomo, che, almeno nelle società più industrializzate, si possono realizzare a patto di garantire lo sviluppo dell'autonomia personale, sociale e, in particolar modo, critica dei cittadini caratterizzandosi, pertanto, come processo stesso di sviluppo sostenibile.

Vale la pena, in tal senso, ricordare che è ormai riconosciuto a livello interdisciplinare che favorire una cultura dell'educazione permanente significa promuovere strategie di *empowerment* individuale e collettivo, di mediazione intra- e interculturale, di miglioramento delle pari opportunità e persino di promozione di benessere e democrazia.

La conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore tenutasi a Berlino il 19 settembre 2003 si era proposta, del resto, come obiettivo prioritario quello di *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, perseguendo quattro obiettivi tra loro interconnessi: “l'autorealizzazione del soggetto, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale”.

Si pensi, a titolo esemplificativo, anche al già citato *Memorandum* in cui, fra le azioni formative prioritarie, si segnalano l'aggiornamento continuo delle conoscenze e il miglioramento dell'offerta formativa. E ciò sebbene già nel 1960, con la Conferenza di Montreal, si fosse definito il principio secondo il quale l'educazione permanente è un processo ininterrotto, utile non solo, e non tanto, ad alfabetizzare il soggetto, quanto ad orientarlo rispetto al mondo, a dargli, cioè, strumenti per operare scelte consapevoli e responsabili, per gestire gli eventi critici e di cambiamento.

2. Educazione degli adulti e “salvaguardia” dell'identità

Il diritto allo studio e alla formazione in età adulta è, allora, la condizione imprescindibile per la salvaguardia dell'identità del cittadino del XXI secolo che, nell'era del postmoderno e della globalizzazione, se, da un lato, perde punti di riferimento e assiste a una accelerata obsolescenza dei saperi e delle competenze, d'altro canto, si apre a un continuo rinnovarsi e ridefinirsi della propria identità cognitiva, emotiva, sociale, personale e professionale. La funzione strumentale, pur rimanendo un tassello ineludibile nella formazione degli adulti, non può che esser integrata e arricchita anche dall'acquisizione di competenze trasversali, emotive, relazionali, comunicative, critiche, culturali non necessariamente implicate nel processo lavorativo, quanto, piuttosto, inerenti la formazione complessiva e complessa dell'individuo adulto.

Il riferimento va certamente all'idea della formazione in età adulta quale opportunità di promozione di un "equilibrio ambientale" (ossia di una situazione in cui, per dirla con Dewey, ciascuno sappia in ogni momento della propria vita interpretare, agire e reagire di fronte a qualsiasi difficoltà) in cui la singolare diversità cognitiva, attitudinale, professionale sappia rispettare e tener conto dell'altrui unicità. A proposito di attenzione alla differenza e all'unicità dei soggetti, impossibile non tener conto di quanto un sistema di educazione degli adulti integrato e integrale possa contribuire anche alla valorizzazione e promozione delle pari opportunità in termini di formazione e lavoro. La formazione, sappiamo, può infatti svolgere un ruolo prioritario nello sviluppo e promozione di una cultura della valorizzazione delle differenze di genere e, quindi, nell'emancipazione delle donne nel mondo.

L'Unicef, confermando tale affermazione, ha più volte sottolineato come in particolare l'accesso delle donne all'istruzione sia “il primo passo verso gli obiettivi di sviluppo del millennio”. I rapporti Unicef sulla Condizione dell'infanzia nel mondo del 2004 aveva ribadito l'importanza dell'accesso all'istruzione da parte delle bambine per concorrere alla riduzione della povertà e al più generale miglioramento della condizione umana e aveva specificato come, in un'ottica pedagogica, “per un bambino la mancanza di istruzione non solo limita le sue potenzialità come individuo, ma riduce drammaticamente le prospettive che, una volta divenuto adulto, i suoi figli siano in grado di sfuggire a una vita di povertà e sofferenze e per tali ragioni l'Unicef individua nell'istruzione un aspetto chiave per l'intera agenda dello sviluppo. L'istruzione previene lo spreco di un enorme potenziale di capacità umane”. Lo stesso premio Nobel Amartya Sen ha

sottolineato come, a livello mondiale, ci siano studi accreditati che colgono lo stretto legame multifattoriale che collega l'alfabetizzazione femminile con la riduzione della mortalità infantile motivata probabilmente anche "dall'importanza che le madri attribuiscono in genere al benessere dei figli, e dalla possibilità che hanno di spostare le decisioni della famiglia in tale direzione quando il loro ruolo attivo è rispettato e accompagnato dal potere"² e come, d'altro canto, esista lo stesso legame tra alfabetizzazione e abbassamento degli indici di fertilità che rivendicano, tra l'altro, la maternità non più solo come un "destino" della donna ma come una scelta consapevole. La formazione ha, pertanto, reso possibile una rielaborazione dell'identità femminile e l'accesso ai saperi ha reso possibile il passaggio dalla minorità alla differenza poiché ha messo le donne in condizione di far riconoscere tale differenza, di ridefinire la stessa soggettività femminile e di "usare" la formazione per conoscere se stesse e il mondo. Come si legge nel documento redatto a Pechino in occasione della Quarta conferenza mondiale sulle donne del 1995 "promuovere uno sviluppo durevole al servizio degli individui, in particolare una crescita economica sostenuta [è possibile] sviluppando l'istruzione di base, l'educazione permanente, l'alfabetizzazione e la formazione".

Perché – si legge ancora nel documento – la formazione può "assicurare l'accesso delle donne, in condizioni di parità, alle risorse economiche, in particolare alla terra, al credito, alla scienze, alla tecnologia, alla formazione professionale, all'informazione, alla comunicazione e ai mercati, come strumenti per far progredire le donne e le bambine e attribuire loro poteri, anche attraverso lo sviluppo delle loro capacità, per godere dei benefici che derivano dal pari accesso a queste risorse". Del resto, è da attribuirsi anche all'innalzamento dei tassi di istruzione femminile la messa in discussione delle stereotipo uomo-lavoratore e donna-angelo del focolare oltre alla forte influenza che questi hanno avuto sulla possibilità e capacità delle donne di operare scelte e di realizzare progetti di vita³.

La formazione intellettuale, cognitiva ed emotiva, come quella professionale è, allora, strumento di democrazia, di sviluppo e di pace che permette ai soggetti, alle donne in questo caso particolare, di divenire empowered cioè di acquisire potere, di divenire consapevoli delle proprie capacità e potenzialità e conseguire autonomia e responsabilità.

² A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000, p.198

³ Cfr. E. Ruspini, *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2003.

Come ha scritto Isabella Loiodice “emerge la fundamentalità del ruolo che l’educazione e la formazione svolgono rispetto alla costruzione di un nuovo modo di pensare, progettare e vivere la differenza di genere”⁴.

Non è un caso che negli ultimi anni sempre più spazio e legittimità è stata data al tema dell’orientamento (anche di genere) che, lungi dall’essere ancora interpretato quale mero processo informativo, assume oggi i caratteri di un complesso e dinamico processo formativo che accompagna tutto il corso della vita di un individuo e che, oggi più che mai, caratterizza anche l’adulthood, definita dallo stesso Duccio Demetrio come “guado spaesante” in cui ci si può ancora scoprire incapaci di gestire il cambiamento e progettare il futuro. Proprio in tale prospettiva emerge l’esigenza – precisa Isabella Loiodice – di “continuare a tenere vivo il dibattito epistemologico sull’EdA e le teorie dell’apprendimento in età adulta [...]. Questo è testimoniato anche dai nuovi utenti adulti delle nostre università, che chiedono nuovi servizi di orientamento, di sostegno alla didattica, nuove strategie didattiche più efficaci e idonee ai loro bisogni formativi”⁵.

Si tratta di avviare una revisione (concettuale, prima ancora che attuativa) dell’orientamento. La sua funzione esclusivamente informativa appare superata rispetto alla necessità da parte dei soggetti adulti di imparare a ricercare, sfruttare le informazioni in modo creativo e originale per la risoluzione di problemi e la presa di decisioni. Paolo Orefice, a tal proposito, parla di *Self-Knowledge Management*, cioè della capacità dell’uomo e della donna di riappropriarsi dell’apprendimento attraverso un serio lavoro di autoconoscenza. “La riflessione sul proprio agire – spiega Orefice – assume un’ulteriore profondità interpretativa: i propri comportamenti, i moti primi, i sentimenti, le aspirazioni, le scelte, le rinunce, tutta la fantasmagorica ruota delle espressioni personali del vivere acquistano via via il volto del proprio modo di conoscere, risultano viva via impastati del tipo di saperi che governano la propria esistenza in quei momenti”.

Prende corpo, così, l’idea di autoconoscenza come capacità di lettura delle “forme del vivere personale attraverso il registro dei significati che il proprio potenziale conoscitivo ha loro conferito e, sottoponendoli a critica, li approfondisce, li rielabora, li sostituisce con nuovi significati: in questo modo gli ulteriori processi e prodotti di conoscenza confermano, modificano, trasformano le precedenti forme dell’agire. Questo è il senso del *Self-*

⁴ I. Loiodice, *Intervento di apertura*, in A. Ligustro, A. Manna, *Le libertà delle donne in Europa e nel Mediterraneo*, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari 2003, p.86.

⁵ Intervista rilasciata a Marco Da Vela, *Educazione degli adulti: a che punto siamo?*, in “LLL Focus on Lifelong e Lifewide Learning” – Rivista Internazionale di Edaforum, ANNO 3/ N. 11 - 30 giugno 2008.

Knowledge Management: lavora per liberare il potenziale conoscitivo personale e, attraverso questo lavoro di liberazione, è impegnato nell'autorealizzazione personale"⁶.

Ripensare le modalità di acquisizione delle conoscenze nell'ottica di una integrazione tra le dimensioni del *sapere*, del *saper fare*, del *saper essere* e del *saper agire* significa, in altre parole, recuperare il valore della soggettività, del contesto nel quale il soggetto vive e insieme, educare la mente alla creatività, alla divergenza, al decentramento, al dialogo e all'incontro con l'altro e, in primo luogo, con se stessi.

3. Essere adulti nella società complessa

A sostegno delle riflessioni appena proposte è utile richiamare le numerose e approfondite ricerche condotte in molteplici ambiti disciplinari (dalla pedagogia alla sociologia, alla psicologia, alla biologia ecc.) che hanno avviato nuovi percorsi di riflessione e rilettura dell'età adulta, mettendo in discussione anche le tradizionali interpretazioni dei contesti di vita, degli ambiti sociali e culturali entro i quali è pensato e vissuto il processo di adultizzazione.

Tali reinterpretazioni si basano fondamentalmente sull'introduzione del concetto di cambiamento inteso come "laboratorio segreto" di ridefinizione del proprio sé, di crescita ulteriore e possibile: "il cambiamento pedagogico è quell'esperienza temporale, più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé. È un modesto laboratorio entro il quale il soggetto, per sua iniziativa o per l'intervento altrui, si scopre [ancora] capace di"⁷. Un processo che vede la messa in gioco non più di *un'*adulthood, ma di *più* adulthood multiformi e cangianti; "luogo" di molteplici e spesso inedite possibilità; "tempo", mai concluso, di de-costruzione, progettazione e ri-progettazione esistenziale e professionale.

È essenziale ricordare in primo luogo come, da un punto di vista pedagogico, non esista una sola definizione di "adulto". Duccio Demetrio, per esempio, ha più volte ribadito che divenire adulti significa dispiegare più piani dell'essere uomo e donna:

- il piano fisico: essere adulti significa aver raggiunto una forma relativamente stabile e sentirsi a proprio agio con la forma che il proprio corpo ha assunto;
- il piano intellettuale: divenire adulti significa compensare la maggior lentezza nell'apprendimento con una incrementata capacità di comprensione e integrazione delle

⁶ P. Orefice, *La formazione di specie*, Guerini, Milano 2003, p.231.

⁷ D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma 1990, p. 81.

conoscenze;

- il piano della personalità: essere adulti significa essere responsabili della propria condotta ed aver raggiunto la capacità di controllare i propri impulsi, in modo tale da saper agire in modo autonomo;

- il piano dei sentimenti: divenire adulti significa saper prestare attenzione agli altri ed esercitare, così, la virtù della cura;

- il piano professionale: adulto è colui che è in grado di organizzare la propria esistenza in funzione di uno scopo.

L'insieme di queste variabili rende conto, da un lato, dell'unicità del soggetto adulto, dall'altro, evidenzia la difficoltà stessa di circoscrivere temporalmente l'"età adulta".

A una rappresentazione dell'"arco" della vita scandito da momenti "stadiali", le più recenti ricerche in campo neurologico, psicologico e pedagogico, hanno sostituito l'idea di "corso" in cui l'evoluzione e la formazione dell'identità del singolo non si riduce a un processo di sviluppo lineare, essendo piuttosto rappresentabile attraverso il procedere reticolare e zigzagante della costruzione originale di un'identità contingente sulla base di inedite e mai definitive ricombinazioni dell'esperienza. In tal senso si afferma una idea di vita che si connota per la specifica "indeterminazione" del processo, in quanto aperta all'azione trasformatrice del soggetto che da un lato, ne è l'autore, dall'altro, il risultato.

Su questa scia Erik Erikson formula la teoria dello sviluppo come cambiamento aperto alla realizzazione di sempre originali e più adeguate integrazioni tra passato e presente. Seguendo il suo insegnamento, l'obiettivo pedagogico consta nella possibilità di dar voce, capitalizzare e valorizzare la generatività di cui l'adulto è portatore, cioè la sua capacità di creare non solo altri individui (procreare), ma idee, nuove esperienze, nuovi progetti di vita. Inevitabile, in tale prospettiva una profonda revisione delle forme di educazione e di formazione in età adulta che, per l'appunto, devono fondarsi sulla valorizzazione del bagaglio esperienziale del soggetto adulto.

Ciò significa costruire interventi intenzionalmente formativi che non vogliano certo banalizzare e ridurre l'intervento formativo a un fine meramente utilitaristico – apprendere saperi e competenze funzionali alla propria attività professionale – quanto, piuttosto, cogliere l'aspetto significativo, ecosistemico e relazionale dell'apprendimento in funzione di una crescita che non è solo professionale ma anche personale.

A fare da sfondo a tali interventi, l'esigenza di operare un'attenta riflessione sulle competenze che in una società della conoscenza è necessario sviluppare nei soggetti in formazione – adulti e non. "*Core competences* di una formazione superiore che metta i soggetti in grado, tra l'altro, di alimentare una mente relazionale e non lineare,

interdisciplinare e non monodirezionale, operativa e non sganciata dalle dinamiche attuative del cambiamento”⁸. Non più, dunque, solo competenze legate alla capacità di riutilizzare e tradurre i saperi in molteplici contesti, ma competenze trasversali orientate alla comprensione del contesto di vita, lavoro e formazione, alla integrazione e dialogo tra saperi e domini disciplinari nonché alla gestione strategica dell’incertezza e dell’instabilità che caratterizzano l’attuale società.

Come dire che il soggetto adulto in formazione deve sviluppare “un pensiero interrogante, multidimensionale, inevitabilmente frammentario, senza pertanto abbandonare le questioni fondamentali e globali”⁹ scoprendo “il piacere o il desiderio di riflettere”¹⁰, esercitando un pensiero che deve essere aperto al cambiamento, a nuovi progetti di vita, formazione e lavoro.

Dal canto suo Georges Lapassade nel suo *Il mito dell’adulto*¹¹ aveva già posto l’accento sulla particolare incompiutezza dello sviluppo umano (in cui l’esser adulto si configura come un mito piuttosto che come uno status consolidato), con ciò definendo proprio la costitutiva incompiutezza (e, quindi, continua apertura al cambiamento e possibilità di ri-progettazione) dell’essere umano come qualità peculiare dell’esser adulto e quale prerequisito indispensabile per realizzare una *trasformatività pedagogica*.

L’insieme di questi principi interpretativi, in definitiva, ripropongono l’adulthood quale terreno, per molti versi privilegiato, di una progettazione formativa in continuità con tutte le identità specifiche di ogni fase evolutiva dell’individuo, sospinta dalla consapevolezza che per quanto ciascun intervento possa esser teso alla definizione di identità contestuali e, per lo più, funzionali alla dimensione sociale, in realtà si staglia sull’alto obiettivo di una più generale e “fondamentale” educazione al cambiamento.

In tal senso, l’educazione degli adulti si rivela essere una fonte di “sostegno” per il soggetto- persona, prescindendo dal livello culturale o dalla professione o, ancora dallo status sociale. Di fronte a un lutto o ad un divorzio, chiunque può sentire la necessità di ridescrivere la propria identità e di svilupparne caratteristiche ed abilità utili ad un sano reinserimento nel sociale. Questo solo per evidenziare come, in linea di principio, l’ambito di intervento dell’educazione degli adulti non è legato né a competenze specifiche né ad

⁸ P. Orefice, *La formazione complessa nella società della Conoscenza: il contesto europeo degli studi universitari*, in «Pedagogia oggi», quadrimestrale Siped, n.1-2, 2007.

⁹ E. Morin, *Scienza con coscienza*, Franco Angeli, Milano 1988, p. 18.

¹⁰ Ivi, p. 62.

¹¹ G. Lapassade, *Il mito dell’adulto*, Guaraldi, Firenze 1970.

obiettivi prefissati. Piuttosto l'esigenza di organizzare e progettare interventi di educazione degli adulti si lega alle richieste contingenti del territorio e della sua popolazione.

L'adulto è un soggetto con particolari caratteristiche cognitive e, pertanto, richiede, al pari del bambino, dell'adolescente, del giovane e dell'anziano, un apparato concettuale e metodologico che tenga conto delle particolarità che lo contraddistinguono. Tali presupposti costituiscono le motivazioni principali che fanno di ogni intervento formativo destinato agli adulti un momento fortemente individualizzato e personalizzato. Lì dove la personalizzazione corrisponde al tentativo, tutto pedagogico, di salvaguardare la natura unica, singolare e irripetibile dell'uomo e della donna e l'individualizzazione rappresenta l'elemento costitutivo e fondamentale di una progettazione formativa che sia adeguata a rispondere ai diversi bisogni formativi nonché alle caratteristiche intellettuali e personali dei soggetti. In tale orizzonte si può collocare la teoria andragogica di Malcolm Knowles che sottolinea il legame inscindibile e produttivo che intercorre tra esperienza e apprendimento adulto e che concretizza il bisogno di individualizzare e personalizzare i percorsi formativi sulla base della biograficità dei soggetti. Si tratta, spiega lo studioso, di capitalizzare le esperienze di vita, di formazione e professionali dei soggetti adulti ai fini stessi dell'apprendimento. Sono, infatti, proprio tali esperienze a garantire e promuovere la disponibilità ad apprendere e la motivazione stessa dell'adulto che è certamente di tipo intrinseco e sono sempre queste esperienze a costituire i prerequisiti di nuovi e inediti progetti di sviluppo.

Il *Memorandum* riconosce implicitamente tali specificità dell'apprendimento adulto. Difatti in esso si sottolinea in più punti come una azione formativa rivolta all'adulto debba essere, innanzitutto, opportunamente motivante e motivata e strettamente interconnessa alle variabili infinite e dipendenti in massima parte dalle vicende esistenziali di ciascuno. Difficile pensare che chi sia portatore di una storia di fallimenti scolastici sia disposto, in età adulta, a rientrare nel circuito della formazione, come, al contempo, altrettanto poco motivante sarà un percorso formativo che non sia evidentemente in sintonia con l'ambiente culturale e sociale dei suoi destinatari, ciò a prescindere della validità dei contenuti e delle metodologie adottate. È, quindi, evidente che il problema principale è di comunicazione, con ciò intendendo la chiarezza dei fini e delle proposte formative.

Tali presupposti aprono ad un'altra questione di natura istituzionale: la comunicazione e la promozione non solo dell'offerta formativa, ma ancor di più della domanda. I compiti, in questo caso trascendono evidentemente la semplice pratica dell'educazione degli adulti, coinvolgendo e chiamando all'azione le istituzioni amministrative a livello essenzialmente nazionale e locale.

Altra variabile in gioco nella determinazione del livello di motivazione dell'individuo è il riconoscimento delle qualifiche e competenze già possedute e in via di perfezionamento, ciò a livello sia personale che professionale. Anche questi ordini di motivi obbligano gli interventi di educazione degli adulti ad assumere un "profilo didattico" estremamente flessibile quanto a contenuti, a moduli, a livelli di raggiungimento di conoscenze certificabili, ma anche quanto a tempi, a luoghi, a costi e a ritmi di studio.

È essenziale, allora, evidenziare come per delineare la nuova figura di soggetto in formazione per tutta la vita risultino determinanti aspetti legati tanto all'educazione *formale*, quanto a quella *non formale e informale*. Ciò ha dato adito di ripensare gli stessi termini in uso e di coniare un neologismo che servisse per evidenziare sia il rapporto longitudinale tra le varie fasi della vita, sia la trasversalità delle dimensioni in esse coinvolte. Non è un caso che al termine *lifelong learning* si stia andando ad affiancare il termine *lifewide learning* (formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita). È su queste basi che prende forma, in qualità di opzione strategica più credibile, l'azione di partenariato tra le dimensioni istituzionali, gli enti locali, le parti sociali e la società civile, intessendo un rapporto di rete che per "osmosi" colleghi e ridefinisca ricorsivamente le azioni da intraprendere.

4. Storia dell'educazione degli adulti

Ripercorrere le tappe salienti della nascita e dell'evoluzione dell'educazione degli adulti come sistema di teorie e pratiche formative è senz'altro un'impresa difficile, considerato il lungo cammino e le molteplici implicazioni disciplinari, normative, socio-culturali, che l'hanno caratterizzata. È comunque possibile individuarne l'origine comune, a livello europeo, nell'avvento della società industriale ma è anche necessario precisare che ci sono state trasformazioni ed evoluzioni a seconda dei processi socio-economici, culturali dei diversi paesi.

Molta strada è stata fatta da quando, verso la metà dell'Ottocento, il pastore protestante Grundtwig e il ciabattino Kold (entrambi danesi) diedero vita alla prima scuola per adulti. I presupposti storico-sociali sono ovviamente ben altri rispetto a oggi ma è giusto sottolineare che continuano ad essere valori guida della formazione degli adulti i principi che ispirarono all'epoca questo intervento: l'affermarsi progressivo e progressista degli ideali democratici, le lotte per l'emancipazione di vaste fasce della società, il far fronte al cambiamento macroscopico dell'economia conseguente ai rivoluzionamenti nel settore della produzione industriale.

Si può seguire la storia di questi valori e della pratica dell'educazione degli adulti negli atti delle Conferenze Unesco succedutesi negli anni: di volta in volta, il concetto di educazione degli adulti si è andato connotando per caratteristiche teoriche, pratiche ed etiche e si è via via affermato quale aspetto fondamentale della società moderna.

La conferenza del 1949 tenuta ad Elsinør definì l'educazione degli adulti come attività intrapresa dal singolo individuo al fine del miglioramento personale e a completamento della formazione di base acquisita. Una definizione certamente limitata, ma che ha in sé il carattere universale attribuito alla formazione successiva al momento scolastico, alla realizzazione e promozione della quale si sarebbero dovute impegnare le nazioni e gli organi sopranazionali, uniti contro il "dramma dell'ignoranza involontaria". Il senso profondo di questo impegno è ancor più evidente se si considera il clima dell'Europa, uscita disastrosamente dalle vicende belliche della II Guerra Mondiale, e avviata a un arduo lavoro di ricostruzione orientato al futuro.

L'educazione degli adulti si proponeva, allora, quale pratica con risvolti sia pratici (occupazionali) sia culturali, formativi ed esistenziali: primo fra tutti il ruolo dell'educazione per il mantenimento della pace.

L'Italia, più nello specifico, vive una fase di ripresa delle attività di quelle associazioni che per un ventennio non avevano potuto operare, come in particolare, la Società Umanitaria, l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno (ANIMI). Tra le nuove associazioni, si distinse l'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (UNLA), dimostrando quanto fosse sentito il problema della partecipazione civile e come già allora si intravedesse nell'alfabetizzazione uno strumento essenziale per la realizzazione del diritto di cittadinanza. Contemporaneamente le istituzioni intervennero per affrontare questo grave problema dell'alfabetizzazione nel quadro delle iniziative da intraprendere per abbattere la disoccupazione. Sorsero così le scuole popolari le cui attività in ogni caso avevano una impostazione scolasticistica di recupero dei saperi, concetto assolutamente estraneo all'idea più matura di educazione degli adulti.

In sede internazionale, è a partire dagli anni '60 che il campo dell'educazione degli adulti entra in una fase di espansione, approfondimento e attenzione da parte degli esperti. Tanto che in tutti i paesi il diritto di accesso all'educazione e alla cultura diviene un motivo comune. Proprio nel 1960 il Congresso dell'Unesco di Montreal avanzava l'ipotesi di una educazione "permanente" come strumento di lotta all'analfabetismo. Il Congresso giunse, così, a definire l'educazione quale strumento di trasformazione cosciente in vista di una "società equilibrata". Per la prima volta l'educazione smette l'abito del "recupero" per vestire quello di "processo continuo di realizzazione e partecipazione del cittadino".

L'alfabetizzazione rimane un tassello fondamentale dell'educazione degli adulti, ma, da sola, non è più sufficiente per rispondere alle esigenze della società contemporanea e, principio questo da non sottovalutare, dello sviluppo spirituale dell'uomo. Si va così affermando il concetto di educazione permanente che comprende in sé l'educazione degli adulti intesa come sistema teorico ma anche metodologico ed etico.

Comincia l'epoca delle grandi campagne di alfabetizzazione decise dall'Onu e demandate all'Unesco. Al Congresso di Teheran del 1965 si focalizzò l'attenzione intorno all'urgenza di interventi tesi a supportare (anche economicamente) gli interventi di campagna mondiale di alfabetizzazione, con particolare riferimento ai paesi in via di sviluppo o alle aree dove più alto era il livello di analfabetismo di ritorno. Tutto ciò perché si era ormai definitivamente affermato il nesso sostanziale che collegava gli interventi di educazione e formazione e la promozione della crescita delle stesse aree. In tal senso, insieme al concetto di educazione degli adulti, l'ambito di intervento si allargava a nuove iniziative, delineando un nuovo campo d'azione con la progettazione di interventi di riqualificazione professionale.

In questa sede internazionale, fu in particolare il Ministero dell'Istruzione italiano a specificare con maggior convinzione la funzione sociale dell'educazione che fu caricata di valori non solo economici ma soprattutto culturali e spirituali. L'educazione degli adulti comincia a scrollarsi di dosso le iniziali premesse che ne avevano fatto un concetto "strumentale" per assumere il valore che le spettava: ossia di strategia fondamentale socio-culturale.

Nel 1972 toccò a Tokio ospitare la nuova conferenza sull'educazione degli adulti. Fu la conferenza della presa di coscienza delle difficoltà proprie dell'educazione dell'età adulta e del rifiuto definitivo di un concetto di educazione strumentale e funzionale, a favore della definitiva affermazione dell'educazione quale elemento culturale, coscienziale e rivoluzionario integrato nella società stessa.

Fu proprio il termine "integrato" che caratterizzò più di ogni altro i lavori della conferenza. La qualità dell'educazione degli adulti, infatti, non fu più pensata e tematizzata come un segmento che potesse prescindere dalla qualità stessa dell'intero "universo educativo". La conferenza affermò, inoltre, perentoriamente che "se gli obiettivi dell'educazione esigono la trasformazione della società, questa non può avvenire con i soli mezzi educativi".

Sempre negli anni '70 il rapporto Lengrand (1970) e Faure (1973) affermavano l'esigenza di promuovere forme di apprendimento permanente e proponevano il concetto stesso di "società educante".

Un ruolo di primo piano giocò anche la Conferenza generale Unesco di Nairobi del 1976 che definì l'educazione degli adulti come "insieme dei processi educativi (qualunque

sia il contenuto, il livello e il metodo; siano essi formali e non formali; prolunghino o sostituiscano l'educazione iniziale dispensata nelle istituzioni scolastiche e universitarie o sotto forma di preparazione professionale) grazie ai quali persone, considerate adulte nella società cui appartengono, sviluppano le loro attitudini, arricchiscono le loro conoscenze, migliorano le loro qualificazioni tecniche o professionali e fanno evolvere i loro atteggiamenti o il loro comportamento. Nella duplice prospettiva di una crescita integrale dell'uomo e di una partecipazione a uno sviluppo socio-economico e culturale equilibrato e indipendente"¹².

Affrontare oggi il *tema* dell'educazione degli adulti non è però possibile tenendo solo conto di questo intenso processo di rielaborazione storico-culturale. È necessario tenere presenti gli ultimi orientamenti oggetto della Carta prodotta dall'Unesco nella tre giorni di Amburgo del 1997. Documento, quest'ultimo, che per quanto non recentissimo, resta il punto di riferimento degli interventi internazionali e nazionali in merito all'educazione permanente.

Nel documento, infatti, si tracciano le linee di una politica attiva per lo sviluppo e la promozione dell'educazione degli adulti nella sua funzione autorealizzativa, di sostegno e garanzia per la costruzione di società democratiche. Si legge infatti che "1. L'educazione degli adulti è il risultato di una consapevole appartenenza alla comunità e la condizione per un'attiva partecipazione sociale; 2. L'educazione degli adulti include l'insieme dei processi di apprendimento, formale e non, attraverso i quali gli adulti sviluppano la loro abilità, arricchiscono le conoscenze tecniche e professionali e le orientano secondo le loro necessità.3. L'educazione permanente può favorire lo sviluppo negli individui di autonomia di pensiero e di comportamento e di maturare il loro senso di responsabilità, 4. Garantisce il diritto alle pari opportunità, 5. Promuove la cultura della pace e l'educazione alla democrazia, 6. Valorizza la diversità e promuove uguaglianza incoraggiando un'istruzione interculturale, 7. Promuove il diritto alla salute".

Il *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente* del 2000 – peraltro già citato in questo lavoro – è un altro documento fondamentale per leggere il sistema contemporaneo di educazione degli adulti. Il documento esplicita i principi saldi su cui impostare un'azione formativa nel corso dell'intera esistenza. Presupposto essenziale è che le conoscenze acquisite nelle sedi addette all'educazione formale non potranno essere valide per tutta la vita a causa dell'accelerazione dello sviluppo delle tecnologie, da un lato, e delle relative ripercussioni in campo economico e occupazionale dall'altro. Su questa base, l'integrazione continuata delle competenze cognitive, emotive, comunicative,

¹² I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004, p.50.

organizzative diventa un imperativo imprescindibile per la tutela del diritto di ciascuno alla partecipazione attiva allo sviluppo della società civile. Ciò presuppone la continuità educativa tra i vari cicli di formazione (abbandonando l'idea del ciclo scolastico come unico percorso formativo) e riconosce anche l'imprescindibilità della formazione di base come primo mattone per la costruzione di un'"identità forte". In linea con l'idea di una società fondata sulla conoscenza, dove il criterio dell'accesso diventa, nel bene e nel male, discriminante del potere personale dell'individuo.

Le definizioni sopra riportate segnano quindi un indirizzo ulteriormente definito nel documento *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* del 2001 in cui il concetto di apprendimento permanente si configura come "qualsiasi attività avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale".

A partire dall'analisi di questo panorama storico dell'educazione degli adulti è possibile dimostrare che la marginalità scientifica cui essa era stata sottoposta, soprattutto in Italia, è stata largamente superata. In particolare in Italia, infatti, oggi l'educazione degli adulti può dunque esibire un proprio statuto scientifico tanto da essere diventata, ormai da diversi anni, anche una disciplina di insegnamento universitario inserita nei corsi di laurea afferenti all'area delle scienze dell'educazione di quasi tutti gli atenei italiani. Nel glossario curato da Paolo Federighi si legge, infatti, che l'educazione degli adulti può essere ormai considerata come specifico campo di riflessione e di ricerca di natura interdisciplinare ma che ha come comun denominatore il processo formativo e trasformativo del "soggetto individuale e collettivo"

"Il linguaggio [che contraddistingue tale scienza – precisa Federighi –] progredisce verso la costruzione di un comune patrimonio di concetti chiave condivisi a livello universale [...]. La logica ermeneutica ha avuto un diretto impulso dallo sviluppo di programmi di ricerca nel settore e soprattutto dal loro nesso con i piani d'intervento, il loro divenire oggetto di progettualità e di valutazione [...]. Il metodo investigativo è andato affinandosi in stretto rapporto con lo sviluppo della ricerca nel settore. Tale ricerca si è svolta secondo la molteplicità di approcci metodologici propri delle diverse discipline che ad essa hanno contribuito. Tuttavia, su questo terreno, l'educazione degli adulti è andata costruendo una propria specificità [...]. Il principio euristico [...] permea l'educazione degli adulti proprio in quanto campo di azione profondamente teso verso fini di eguaglianza e di affermazione. Il progredire della ricerca specializzata assieme al rafforzarsi delle aspirazioni verso uno sviluppo intellettuale di massa hanno accresciuto le possibilità e le

capacità di verifica critica della coerenza dei progetti, delle azioni, delle loro capacità trasformative rispetto alle direzioni perseguite”¹³.

A testimoniare i grandi progressi e le grandi trasformazioni che hanno caratterizzato l’educazione degli adulti è senz’altro la proposta di legge sull’educazione degli adulti di cui si è accennato in apertura del presente lavoro. Come precisa Isabella Loiodice, “il fatto che sia stata presentata una proposta di legge sull’educazione degli adulti è già di per sé una buona cosa, è il segnale evidente che qualcosa sta cambiando, si sta muovendo non solo a livello accademico ma a livello istituzionale e governativo. Trovo tutti i nove articoli estremamente interessanti e rispondenti a quelle che sono le reali emergenze e i capisaldi principali dell’educazione degli adulti e dell’apprendimento permanente”.

Gli studi ancora in corso testimoniano, del resto, il sempre più crescente interesse per la formazione degli adulti in Italia sia a livello accademico sia a livello socio-culturale.

Molteplici e diversificati sono i percorsi di ricerca, studio e intervento che oggi il mondo accademico – e non solo – dedica all’educazione degli adulti. Percorsi che si muovono tra un’idea di educazione degli adulti intesa prevalentemente come strumento compensativo, dunque di alfabetizzazione primaria (si pensi ai corsi di italiano per gli stranieri, ai corsi serali di scuola superiore, ecc), come strumento di aggiornamento professionale (corsi di aggiornamento, di riqualificazione, ecc), come strumento di autorealizzazione esistenziale (corsi di scrittura creativa, giardinaggio, educazione emotiva, ecc.).

Ripercorrere meticolosamente i percorsi di ricerca, studioso per studioso, richiederebbe tempo e un’indagine altrettanto approfondita. Ci limitiamo qui a ricordare i nomi di Franca Pinto Minerva, Isabella Loiodice, Aureliana Alberici, Duccio Demetrio, Francesco Susi, Maria Luisa De Natale, Bruno Schettini, Viviana Colapietro, Paolo Orefice, Vincenzo Sarracino, Cosimo Scaglioso, Giuditta Alessandrini, Paolo Federighi, solo alcuni degli studiosi che, per usare un’espressione dello stesso Duccio Demetrio possono essere considerati a ragione come “le figure dei principali protagonisti di un’Educazione degli adulti ‘militante’ in campo laico e cattolico”¹⁴.

¹³ P. Federighi (a cura di), *Glossario dell’educazione degli adulti in Europa*, I quaderni di Eurydice 19, Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione generale per gli scambi culturali - Bdp - Unità italiana di Eurydice Eaea - European Association for the Education of Adults.

¹⁴ D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 174.

5. Educazione degli adulti e formazione professionale

In un'epoca in cui le trasformazioni economiche, politiche e sociali impongono un ripensamento della formazione in generale e più nello specifico sottolineano l'esigenza di fare della educazione degli adulti un concetto globale che guidi e ispiri tutte le politiche di sviluppo sostenibile e di crescita professionale, un cenno merita il ruolo ricoperto in tale panorama dalla formazione professionale cioè dalla formazione delle risorse umane.

Ciò a partire dall'idea del lavoro inteso come “campo di educabilità”, ambiente di apprendimento, attività che coinvolge non solo il corpo ma l'intelletto, la ragione, il giudizio morale, l'emozione, la responsabilità personale: “luogo ‘educativo’ e di formazione, come opportunità di crescita personale; [...] luogo di relazionalità significativa, [...] ambito di spendibilità cognitiva e di potere e di governo”¹⁵. Si tratta, pertanto, di recuperare la dimensione costruttiva del lavoro. Lì dove la costruttività è intesa “come fondamentale modo partecipativo alla società”, come attività che nasce dal “piacere di fare, l'imparare facendo, il costruire come rapporto fra persone, la solidarietà intesa come connettivo non solo morale ma anche economicamente produttivo”¹⁶. Proprio in tal senso è necessario progettare interventi formativi che sappiano valorizzare e capitalizzare le competenze e i saperi dei lavoratori e, così, individuare un sistema di monitoraggio delle competenze.

L'analisi della normativa e dei documenti selezionati ha permesso di dare ulteriore conferma alle motivazioni del progetto Fori che riconsidera il sistema formazione-lavoro e l'esigenza sempre più sentita da parte degli addetti ai lavori di promuovere uno studio dei fabbisogni formativo-professionali che connotano l'attuale società “dei lavori”. Una società descritta a più voci come “spazio” in cui la formazione assume sempre più le caratteristiche di un processo permanente e ricorrente che supera i tradizionali confini scolastici e accademici per irrompere nel vivo delle esperienze professionali nelle forme dell'aggiornamento e della riqualificazione. Pur nata per assolvere ad una funzione prevalentemente strumentale e tecnicistica, oggi “la formazione continua – precisa l'*Accordo del Lavoro* del 1996 – costituisce la nuova prospettiva strategica della formazione e l'affermazione del diritto del cittadino alla qualificazione professionale e all'arricchimento della propria personalità”.

¹⁵ R. Di Nubila, *Il pensiero pedagogico a presidio delle "Risorse umane" nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, in *Pedagogia del lavoro*, numero monografico della rivista “*Studium educationis*” Cedam, 1, 2000, p. 30.

¹⁶ R. A. Rozzi, *Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?*, Il Mulino, Bologna 1997, p.77.

I documenti, gli articoli e le monografie analizzati hanno, a tal proposito, sottolineato il legame inscindibile tra formazione e lavoro che deve sedimentarsi e fortificarsi a partire dalla promozione di una cultura del sistema formativo integrato rispetto alla quale *lifelong learning* (l'apprendimento per tutta la vita) e *lifewide learning* (la formazione "diffusa" in tutti gli ambienti in cui l'uomo cresce, vive e si forma) si integrino e si arricchiscano.

Il già citato *Memorandum* recita, infatti, che l'apprendimento permanente "pervade le dimensioni costitutive della società contemporanea; dimensioni che richiedono una presenza diffusa e reticolare di occasioni di formazione, che sollecitano la moltiplicazione di sedi, di tempi, di soggetti impegnati a garantire qualità e quantità delle esperienze formative". A tal proposito l'Isfol ha precisato che questo è "un approccio di largo respiro, che si propone di migliorare i processi di apprendimento, creando nel contempo un canale di collegamento capace di mettere a sistema le forme tradizionali dell'istruzione con la formazione professionale, la formazione regionale e le attività di collaborazione tra le imprese e le Parti sociali. Un impegno che si concretizza in iniziative come quelle dei fondi interprofessionali paritetici, rivolti alla formazione dei dipendenti delle aziende" (*Rapporto Isfol 2004*).

Sebbene molto si sia fatto in materia di formazione continua – come testimoniano i molteplici studi e le buone prassi a livello nazionale e internazionale – il *Rapporto Isfol 2004* precisa che "siamo ancora lontani dagli obiettivi definiti a Lisbona". Si legge nel rapporto, infatti, che, sebbene in Italia nell'ultimo decennio siano cresciuti i tassi di partecipazione al mercato del lavoro (la stima è di circa il 3,6%), siamo ancora lontani dai tassi degli altri Paesi europei. "I livelli di partecipazione per la popolazione con più di 15 anni sono, infatti, del 49%, contro una media europea del 57%. Diverse, dunque, le possibili linee di intervento: potenziare le strutture di supporto alla famiglia (asili nido, trasporti, assistenza domiciliare, ecc.); rafforzare le competenze per l'occupabilità; ottimizzare i processi di intermediazione di lavoro; favorire un maggiore accesso alle informazioni. Ma appare opportuno anche sostenere scelte di mobilità, adeguare meglio i posti di lavoro alle esigenze dei soggetti, adattare gli orari. Insomma, rendere l'impiego una opzione attraente e conciliabile per il maggior numero di persone".

6. La normativa internazionale e nazionale: un quadro sintetico

Il Fondo Sociale Europeo è la cornice istituzionale di sostegno alle politiche di lavoro e formazione continua. Tale azione si è concretizzata, tra l'altro, nella individuazione di nuovi ambiti programmatici di intervento (*policy fields*) utili a specificare il

problema formativo nei termini di formazione continua e professionale. Più nello specifico, è emersa l'esigenza di affrontare il problema del *re-placing* dei lavoratori, cui si accompagnano esigenze di aggiornamento professionale e competenze di orientamento e ri-orientamento lavorativo, utili a favorire l'occupabilità dei lavoratori e a promuovere funzionali opportunità di mobilità lavorativa che sappiano far fronte alle dinamiche di cambiamento del mondo del lavoro.

Negli intenti della appena conclusa programmazione 2000-2006, nello specifico nell'asse D dell'obiettivo 3, si fa riferimento alla promozione dei seguenti elementi¹⁷ :

- Promozione di una forza lavoro competente, qualificata e adattabile
- Promozione dell'innovazione e adattabilità nell'organizzazione del lavoro
- Promozione dello sviluppo dello spirito imprenditoriale
- Promozione di condizioni che agevolino la creazione di posti di lavoro
- Promozione della qualificazione e del rafforzamento del potenziale umano

nella ricerca, nella scienza e nella tecnologia.

Con l'approvazione del *Quadro comunitario di sostegno* e dei relativi programmi operativi, la Comunità europea ha espresso lo stesso orientamento adottato per il Fondo sociale europeo, procedendo, con gli stati membri interessati, all'analisi del contesto di sviluppo, delle strategie di azione, degli obiettivi prioritari, delle possibilità di stanziamento di fondi in base alle priorità sociali ed economiche.

Tale azione si è concretizzata nella definizione dei programmi nazionali e regionali e, in particolare, nei PON, POR (Programmi Operativi Nazionali e Regionali) e nel programma di sviluppo per il mezzogiorno.

Anche le strategie e i finanziamenti del Fondo europeo di sviluppo regionale hanno mostrato il grande interesse a livello internazionale per le politiche di formazione continua e nello specifico al ruolo che queste possono avere nell'aumento della produttività e competitività delle piccole e medie imprese", per lo sviluppo locale dell'economia e dell'occupazione nonché ad una sempre maggiore garanzia di pari opportunità tra uomini e donne rispetto al mercato del lavoro.

In questo quadro generale la formazione continua si configura, allora, non solo nella sua prospettiva specificatamente professionale e professionalizzante ma anche personale, sociale e civica. Nella prospettiva più squisitamente strumentale tali iniziative appaiono essere destinate a prevenire forme di disoccupazione, ad attivare e sviluppare un migliore e più efficace sistema di servizi pubblici per l'impiego, a ripensare l'intero sistema della

¹⁷ I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta* cit.

formazione professionale e dell'istruzione in linea con i cambiamenti sociali, economici e culturali in atto, a rafforzare l'istruzione e formazione permanente, ad accrescere la partecipazione delle donne al mercato del lavoro ecc. ma certamente anche a favorire strategie di inclusione sociale e partecipazione attiva.

In tal senso, come si legge nel volume dell'Isfol sull'*Analisi dei fabbisogni nella programmazione Fse 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio*, i fondi comunitari sono destinati prevalentemente “per lo sviluppo di nuove politiche attive del lavoro e per sostenere la riforma dei sistemi di istruzione/formazione che [...] dovranno essere rinnovati e rafforzati attraverso l'attuazione di azioni che migliorino in modo stabile la performance dei sistemi stessi”¹⁸.

Il *Rapporto Isfol 2007*, a tal proposito, fa il punto sulla nuova programmazione comunitaria 2007-2013 che, diventata ormai operativa, ha portato in Italia alla redazione del *Quadro Strategico di riferimento nazionale* che definisce l'articolazione dei Programmi operativi e dei Fse e Fesp. Tra gli obiettivi prioritari comuni del quadro strategico si contemplano il “miglioramento e la valorizzazione delle risorse umane” e la “promozione e diffusione della ricerca e dell'innovazione per la competitività”. In particolare, poi, i Por dovranno guardare ad ambiti precisi quali:

- adattabilità (formazione continua, organizzazione del lavoro, imprenditorialità)
- occupabilità (politiche del lavoro)
- inclusione sociale (inserimento lavorativo dei soggetti svantaggiati)
- capitale umano (politiche formative, ricerca)
- transnazionalità e interregionalità
- assistenza tecnica
- capacità istituzionale (migliorare la governance, solo per l'obiettivo Convergenza)”.

Ciò a sottolineare quello che già nel 2004 era stato affermato nella *Dichiarazione di Maastricht* e cioè la necessità di ripensare la formazione continua e lo sviluppo delle professionalità sia a livello europeo che nazionale.

I ministri responsabili dell'istruzione e la formazione professionale di 32 paesi europei hanno infatti sottolineato in tale documento la necessità a livello europeo di sviluppare la trasparenza, la qualità, le relazioni di fiducia reciproca per facilitare un reale mercato del lavoro europeo attraverso il rispetto delle seguenti priorità:

- “Il consolidamento delle priorità del processo di Copenhagen e la facilitazione dell'attuazione di risultati concreti.

¹⁸ Cfr. Isfol, *Analisi dei fabbisogni nella programmazione Fse 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio*, I libri del fondo sociale europeo, Isfol, Roma 2005.

- Lo sviluppo di un quadro europeo di qualifiche aperto e flessibile, fondato sulla trasparenza e la fiducia reciproca [...].
- Lo sviluppo e l'attuazione di un Sistema europeo di Trasferimento Crediti accademici nell'istruzione e formazione professionale (ECVET) [...].
- L'esame degli specifici bisogni di apprendimento e dell'evoluzione del ruolo dei docenti e formatori e della possibilità di rendere la loro professione più attraente, incluso l'aggiornamento continuo delle loro competenze professionali [...].

Il miglioramento della portata, precisione e affidabilità delle statistiche in materia di istruzione e formazione professionale al fine di rendere la valutazione dei progressi compiuti, rendendo il sistema efficiente, efficace ed attrattivo [...].”

A livello nazionale, d'altro canto, lo stesso documento ha evidenziato come vi sia la necessità di “potenziare il contributo del sistema di istruzione e formazione professionale, delle istituzioni, delle imprese, delle parti sociali per raggiungere gli obiettivi di Lisbona:

La priorità dovrebbe essere data a:

- l'utilizzo di strumenti, riferimenti e principi comuni per supportare la riforma e lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione professionale e delle sue prassi [...];
- il miglioramento, dove ritenuto opportuno, degli effetti di incentivazione della formazione prodotti dai regimi fiscali e previdenziali come raccomandato dal Consiglio Europeo di Lisbona;
- l'uso del Fondo Sociale Europeo e del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale per supportare lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione professionale [...];
- il maggiore sviluppo del sistema di istruzione e formazione professionale al fine di andare incontro alle esigenze delle persone e dei gruppi che rischiano di essere esclusi dal contesto sociale e dal mercato del lavoro [...];
- l'elaborazione e l'attuazione di approcci di apprendimento aperto, che rendono i soggetti in grado di definire percorsi individuali, supportati da un appropriato orientamento e counselling. [...] Inoltre, si dovrebbero prendere iniziative per integrare la mobilità nella formazione iniziale e continua;
- un'accresciuta pertinenza e qualità del sistema di istruzione e formazione professionale attraverso il coinvolgimento sistematico di tutte le parti interessate negli sviluppi a livello nazionale, regionale e locale [...];
- un maggiore sviluppo di contesti che favoriscano l'apprendimento negli istituti di formazione e nell'ambiente lavorativo [...];

- lo sviluppo continuo delle competenze dei docenti e dei formatori del sistema di istruzione e formazione professionale”¹⁹.

Per quello che riguarda il contesto italiano, in materia di formazione e politiche del lavoro altre leggi e documenti hanno recentemente modificato significativamente il contesto giuridico-istituzionale. Ci si riferisce in particolare alla Conferenza unificata tenutasi nel 2 marzo 2000. Conferenza i cui presupposti furono la evidente necessità di affrontare l'emergenza di un nuovo assetto organizzativo del sistema formativo degli adulti che, in particolare, tenesse conto dell'allargamento dei luoghi, dei tempi e delle occasioni formative, del rapporto tra formazione e lavoro e della azione educativa come presupposto per il pieno esercizio del diritto di cittadinanza. Proprio quest'ultimo aspetto, il legame tra educazione e cittadinanza, ha permesso di focalizzare una delle criticità ancora solo parzialmente risolta dell'attuale sistema formativo e, cioè, la definizione di percorsi educativi che sappiano rispondere alle particolari esigenze delle fasce di popolazione più deboli, a rischio di esclusione, di emarginazione sociale, di alfabetizzazione debole, di neoanalfabetismo di ritorno.

È utile a completare il quadro dei principali documenti sulla formazione continua e professionale il riferimento alla costituzione, nel 2003, dei Fondi Paritetici Interprofessionali per la Formazione Continua, strumento utile a rendere le imprese più competitive sul mercato proprio attraverso lo sviluppo di un sistema di formazione continua. Un ulteriore cenno merita, senz'altro, anche la legge 30 del 2003 “Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro” e il relativo D.Lgs. 276 del 2003. Documenti, questi, che, al di là delle radicali controversie politiche e sindacali che hanno suscitato per la delicatezza delle ricadute in termini contrattuali di lavoro, hanno stabilito il principio della centralità del *lifelong learning* come processo che caratterizza l'intera vita professionale dei cittadini.

A tal proposito, è utile richiamare anche il D.Lgs. del 10/10/2005 in cui si delinea lo strumento che dovrebbe accompagnare ogni cittadino nel progredire delle sue esperienze professionali: il “libretto formativo del cittadino”. Si tratta di uno strumento rilasciato dalle Regioni e Province Autonome nell'ambito delle loro esclusive competenze in materia di formazione professionale e certificazione delle competenze utile a “lasciare traccia” e a raccontare le esperienze formative e professionali che il soggetto ha accumulato durante il corso della sua vita nonché a capitalizzare le competenze acquisite dallo stesso, garantendo, così, una maggiore trasparenza e mobilità delle qualifiche da un lato e lo

¹⁹ Il lungo riferimento riportato ci pare utile a sintetizzare le linee guida a livello comunitario per lo sviluppo della competitività dell'economia europea a partire dalla qualificazione dei soggetti in formazione con particolare attenzione per l'obiettivo dell'integrazione delle competenze personali e professionali nella emergente società della conoscenza.

sviluppo di metacompetenze dall'altro legate all'autorientamento e alla consapevolezza e automonitoraggio da parte del cittadino del proprio bagaglio di competenze tecnico-professionali e trasversali.

7. **La certificazione di competenze**

Il riferimento al libretto formativo, alla trasparenza e mobilità delle qualifiche, all'acquisizione di competenze attraverso apprendimenti formali, non formali e informali avvalorava l'idea della formazione continua come processo che assume un valore aggiunto se si considera l'aspetto della formazione professionale intesa nella sua duplice dimensione strumentale ed esistenziale. Tale contesto apre anche ad un approfondimento sul tema delle competenze la cui gestione, riconoscimento e sviluppo può diventare un elemento fondamentale per la costruzione di una società basata sulla conoscenza.

Ormai da tempo accreditati studi pedagogici stanno sottolineando l'importanza di pensare e progettare formazione a partire dal concetto di competenza non più intesa come capacità meramente esecutiva e pratico-operativa ma, piuttosto, come insieme di conoscenze, abilità utili a orientarsi all'interno di uno o più contesti. In tal senso la competenza, abbandonata la sua accezione prevalentemente tecnicistica, si configura come "strategia in azione" utile ad affrontare i repentini e "spaesanti" cambiamenti che contraddistinguono la società contemporanea, necessaria, ancora, al soggetto per leggere e interpretare il reale operando continue destrutturazioni e ristrutturazioni di *formae mentis*, modelli e teorie.

Parlare di competenza significa, allora, far riferimento a quell'insieme di conoscenze e abilità che consentono al soggetto di adattarsi a nuovi contesti, di combinare le proprie risorse in modo appropriato ed efficace e per questo si contraddistinguono per la loro traducibilità e riutilizzabilità in altri contesti che non siano solo quelli in cui sono state apprese. Ciò vale a maggior ragione per i soggetti adulti che, a fronte delle trasformazioni e del complessificarsi del mondo del lavoro, necessitano, al fianco di competenze tecnico-professionali, di competenze trasversali che, come precisa il *Memorandum* sono "necessarie ad una partecipazione attiva ai progressi della società della conoscenza".

Se, come affermato da numerosi studiosi tra i quali Delors, l'educazione deve necessariamente fondarsi non più solo sull'imparare a conoscere ma anche a fare, a vivere insieme e ad essere, sembra sempre più evidente come la formazione debba offrire agli individui gli strumenti per l'acquisizione e l'esercizio di sempre nuove e più specifiche competenze tecnico-professionali ma, allo stesso tempo, gli strumenti per gestire

l'irrompere di sempre nuove informazioni per orientarsi nelle inedite dimensioni spazio-temporali e socio-culturali che contraddistinguono l'attuale società della conoscenza²⁰.

Si tratta, altresì, di promuovere competenze strategiche o trasversali che l'individuo può acquisire e perfezionare nel corso del tempo. Metacompetenze che offrano la possibilità di gestire il cambiamento e di muoversi nell'attuale società della conoscenza adattandosi al "sistema" in cui vive, modificando e correggendo costantemente la propria forma mentis. Queste metacompetenze sembrerebbero configurarsi come competenze indispensabili per il successo formativo, competenze che, per la loro particolare efficacia, assumono caratteri distintivi di livello superiore anche rispetto alle competenze professionali, promuovendo nell'individuo gli strumenti per saper diagnosticare, affrontare e relazionarsi. La stessa competenza professionale non può più essere ridotta a variabili esclusivamente legate al sapere e al saper fare ma si arricchisce (anzi si fonda) su competenze attinenti alla sfera del sé.

In ogni caso, parlare di competenze se, da un lato, rimanda alla necessità di promuovere l'empowerment individuale e collettivo, una cittadinanza attiva e partecipata, sul piano più operativo e professionale deve anche significare promuovere occupabilità, mobilità delle risorse umane, trasferibilità delle professionalità, tenendo conto non solo di quelle di base e tecnico-professionali ma anche di quelle trasversali.

Proprio su tali presupposti si basa, infatti, il complesso e ancora aperto dibattito nazionale e internazionale sul tema della riconoscibilità, validazione, certificazione e trasferibilità delle competenze che potrebbe capitalizzare e dare visibilità ad apprendimenti formali ma anche non formali e informali del soggetto e in più garantire a quest'ultimo un loro riconoscimento condiviso. In ambito europeo le Direttive Cee n. 89/48, 92/51, 99/42 hanno consentito di rintracciare tre principali assi su cui fondare un sistema di riconoscibilità, valutabilità e certificabilità delle competenze:

- sinergia e collaborazione tra i sistemi formativi appartenenti ai paesi membri;
- riconoscimento delle competenze basato sul principio di sviluppo della persona;
- certificazione delle conoscenze, abilità e competenze di un lavoratore realizzabile a prescindere da un percorso formativo dell'ente certificante, sulla scorta del curriculum formativo del lavoratore.

Del resto, già nel 1995, Delors nel suo *Libro bianco sull'istruzione e formazione* sottolineava la necessità da parte dei paesi membri di dotarsi di un sistema di definizione

²⁰ Sulla dimensione dell'orientamento in età adulta si veda I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*.

condiviso, utile a diffondere una cultura della capitalizzazione del patrimonio di conoscenze e competenze del cittadino-lavoratore. Negli ultimi anni, infatti, i paesi membri hanno manifestato in più occasioni (Consiglio europeo di Barcellona 2002, Processo di Bruges Copenaghen, Processo di Bologna, Consiglio europeo di Lisbona del 2000, Conferenza internazionale degli stati membri a Bruxelles del 2002) la volontà di giungere alla costituzione di una comune strategia di riconoscimento e sviluppo delle qualifiche e delle competenze che caratterizzano l'intero corso della vita professionale del soggetto. Al fine di costituire un "sistema integrato" formazione-lavoro, la Commissione della Comunità europea e il Parlamento europeo hanno evidenziato l'importanza della trasparenza del sistema di certificazione da promuovere anche attraverso la sperimentazione di nuovi strumenti e modelli di valutazione comparativa delle competenze. È evidente come tale azione si integri in un più generale movimento di riflessione intorno alle iniziative da realizzare per promuovere un generale incremento della qualità della formazione professionale.

A livello nazionale, il dibattito scientifico e le iniziative pratico-operative adottate negli ultimi anni mostrano un sempre crescente interesse degli addetti ai lavori verso la certificazione dei percorsi formativi e delle competenze e la volontà di creare un sistema integrato che si basi sulla trasparenza delle qualifiche, il riconoscimento delle competenze, l'attribuzione di crediti formativi e la spendibilità degli stessi. Ciò a partire anche dalla definizione di un sistema di standard minimi di competenza e di unità formative capitalizzabili che, superando il modello di certificazione del solo titolo acquisito, aprono invece alla possibilità di valorizzare e capitalizzare la personalizzazione dei percorsi formativi e/o professionali e di riconoscere così valore a nuclei di competenza. Un cenno merita il concetto di credito formativo che è stato definito dalla Commissione europea come "capitale" del soggetto utile all'acquisizione e all'aggiornamento di nuove conoscenze e competenze, nonché all'inserimento in nuovi percorsi di formazione. In ogni caso, il problema della certificazione delle competenze suscita oggi a livello internazionale e nazionale un acceso e complesso dibattito. Molteplici sono i Paesi impegnati a ripensare e riprogettare i loro sistemi di certificazione e che possono essere anche considerati come modelli di buone prassi. Si pensi alla Francia con la *Validazione degli Acquis professionali*, alla Spagna con il *Certificato di professionalità*, al Regno Unito con la *Qualification and Curriculum Authority*.

L'Italia mostra ancora di essere indietro rispetto a tali Paesi. A oggi mentre sono abbastanza diffuse iniziative di riconoscimento e accreditamento di competenze maturate in contesti formativi (si pensi agli IFTS, alla ECDL, al TOEFL per le lingue), ancora nessun

Ente o Governo è stato capace di definire un impianto di gestione condivisibile e generalizzabile a più filiere professionali del riconoscimento in crediti formativi e della certificazione delle competenze maturate dagli individui in contesti di lavoro, vista la complessità che tale impianto dovrebbe avere e vista la necessità di poter certificare solo attraverso prove di valutazione teoriche e pratiche. Eppure, il *Patto per il lavoro* del 1996 già sottolineava l'esigenza di definire "un sistema di certificazione quale strumento idoneo a conferire unitarietà e visibilità ai percorsi formativi di ogni persona lungo tutto l'arco della vita nonché a promuovere il riconoscimento dei crediti formativi comunque maturati ed a documentare le competenze effettivamente acquisite" (*Accordo per il lavoro 1996*). L

L'evoluzione e l'approfondimento degli studi sulla certificazione hanno tra l'altro portato alla presa di consapevolezza che essa può essere un valido strumento non solo utile a certificare l'esito della partecipazione di un soggetto a un particolare percorso formativo ma anche uno strumento che permetta di 'valutare' e validare il tipo e livello di competenze acquisite da un soggetto durante il corso della vita professionale, formativa e personale. Aprendo così a una riflessione sull'importanza di forme di apprendimento e di competenze che si realizzano in luoghi di apprendimento non solo formali ma anche non formali e informali. La difficoltà della creazione di un modello di certificazione che abbia una sua valenza e attendibilità scientifica è data dalla necessità di definire degli standard minimi di competenza per ogni singolo profilo professionale e definire, inoltre, strumenti di valutazione di tali competenze. Cosa che, tra l'altro, è possibile solo a patto che si costituiscano – come l'Isfol ha più volte ribadito – delle Commissioni nazionali (o regionali) di settore che aiutino gli esperti di metodologie ad individuare le aree di attività e gli standard minimi di competenza per ciascun profilo appartenente alle filiere.

Bibliografia essenziale

Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2002.

Demetrio D., Alberici A., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano 2002.

Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma 1990.

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Federighi P. (a cura di), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, I quaderni di Eurydice 19, Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione generale per gli scambi culturali - Bdp - Unità italiana di Eurydice Eaea - European Association for the Education of Adults.

Isfol, *Analisi dei fabbisogni nella programmazione Fse 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio*, I libri del fondo sociale europeo, Isfol, Roma 2005.

Lapassade G., *Il mito dell'adulto*, Guaraldi, Firenze 1970.

Ligustro A., Manna A., *Le libertà delle donne in Europa e nel Mediterraneo*, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari 2003.

Loiodice I., *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano 2004.

Morin E., *Scienza con coscienza*, Franco Angeli, Milano 1988.

Orefice P., *La formazione di specie*, Guerini, Milano 2003.

Rozzi R.A., *Costruire e distruggere. Dove va il lavoro umano?*, Il Mulino, Bologna 1997.

Ruspini E., *Le identità di genere*, Carocci, Roma 2003.

Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000.

Scaglioso C (a cura di), *L'officina di Vulcano. F. A.Re. Formazione*, Cappelli, Firenze 2002.

Schettini B., *Da adulti ad adulto. La comunicazione individuale, nei gruppi e nelle organizzazioni*, Cuen, Napoli 2001.

Saraceno C. (a cura di), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986.

Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976.

Laslett P., *Una nuova mappa della vita*, Il Mulino, Bologna 1992.