
Paolo Calidoni

Full Professor of Didactic and Special Education – Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries – University of Parma (Italy) – paolo.calidoni@unipr.it

Liliana Dozza

Full Professor of Education- Faculty of Education-Free University of Bozen-Bolzano (Italy) - liliana.dozza@unibz.it

Massimiliano Fiorucci

Full Professor of Education – Department of Education Sciences – University of Roma Tre (Italy) - massimiliano.fiorucci@uniroma3.it

Brunella Serpe

Associate Professor of History of Education – Department of Humanistic Studies – University of Calabria (Italy) – brunella.serpe@unical.it

Editors

abstract

The subject of education in adulthood has its roots in the history and in particular the literacy process of individual countries and their different regional areas. The diversity of stories territorially also influences the ongoing processes we come across in a globalized and technological scenario, with the challenges of the relationship between knowledge and democracy in the context of the information society, the knowledge economy and the learning society. The discussion and pedagogical discourse on this subject highlight current trends in critical dialogue.

Keywords: literacy, lifelong training, lifelong learning, adulthood education, life course

Il tema dell'educazione in età adulta affonda le sue radici nella storia ed in particolare nel processo di alfabetizzazione di ogni Paese e delle sue diverse aree regionali. La diversità delle storie territoriali influenza anche i processi in corso che si confrontano, in uno scenario internazionale globalizzato e tecnologico, con le sfide del rapporto tra saperi e democrazia nel contesto della società dell'informazione, dell'economia della conoscenza e della società dell'apprendimento. La discussione ed il discorso pedagogico in materia evidenziano orientamenti in dialogo critico.

Parole chiave: alfabetizzazione, formazione continua, apprendimento permanente, educazione in età adulta, corso della vita

Pensare al binomio età adulta e tempo della formazione in chiave storica, obbliga a ripensare tutte le tappe che hanno scandito, soprattutto nel corso del Novecento, la lotta contro l'analfabetismo particolarmente diffuso in alcune aree del Paese, specialmente quelle economicamente e socialmente più depresse. I contesti meridionali, meno permeati dalla scuola e dai processi formativi, si sono configurati a lungo come ostili all'azione rigenerante dell'istruzione, legati a sistemi di vita ancestrali altrove superati da un crescente dinamismo economico che emancipava gli stili di vita e le forme di lavoro.

L'analfabetismo strumentale si configurava come uno dei più grandi mali del Mezzogiorno che, a distanza di poco più di mezzo secolo dalla proclamazione del Regno d'Italia, continuava a non mostrare segni di arretramento in termini percentuali. Un male che affondava, evidentemente, radici robuste nella storia e nelle politiche scolastico-formative di alcuni stati preunitari, ma che non era stato adeguatamente affrontato all'indomani del 1861, quando l'istruzione e l'edilizia scolastica continuavano a rimanere materia su cui intervenire unicamente dal punto di vista legislativo. Anche quando l'analfabetismo non avanzava, per effetto dell'avocazione della scuola elementare allo Stato sancita dalla legge Daneo-Credaro del 1911, comunque non mostrava segni di arretramento; tutto ciò costituiva un grave danno per il Paese e per la spropositata massa di analfabeti che, a più riprese, sperimentavano i limiti e le mortificazioni imposte loro dalla più totale ignoranza.

A partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento l'emigrazione, potente valvola di sfogo del malessere economico e sociale, aveva già spopolato interi territori da Nord a Sud del Paese. L'esodo di massa aveva inferto dolorose ferite alle comunità e provocato un vero e proprio dissesto antropologico; erano state scardinate le fondamenta di tante famiglie che si disgregavano insieme alle esistenze fragili di chi si era allontanato con il suo carico di miseria e di ignoranza ma, ora, questa strada non era più percorribile per quanti non in possesso di abilità culturali minime. Successivamente la grave crisi post bellica, i minimi ma necessari requisiti culturali imposti dagli Stati Uniti, mettevano in evidenza le funeste conseguenze dell'ignoranza, per la Nazione e per i singoli cittadini. Anche il

più modesto avviamento all'alfabeto, che si cercherà di far maturare attraverso alcune iniziative, era diventato requisito indispensabile per emigrare. Le imponenti campagne di educazione degli adulti promosse dallo Stato a partire dal 1921 con l'istituzione dell'*Opera contro l'analfabetismo*¹, erano da intendersi come atto estremo contro il permanere di quel flagello che non era soltanto segno di povertà alfabetica e culturale ma, al contempo, economica e sociale.

Le campagne di alfabetizzazione per gli adulti, fin da subito, interessarono tutto il territorio nazionale dando vita a un'esperienza estremamente significativa sotto il profilo umano ed emozionale, innanzitutto, poi anche su quello culturale, della formazione e dell'orientamento al lavoro. Le scuole diurne, serali, festive e domenicali, raccontavano l'inizio di un'esperienza inedita, della scuola mancata, di un tempo formativo e di apprendimento che, sebbene dettato dall'urgenza, dalla necessità e dal bisogno estremo di doversi dare un'opportunità, aiutavano a sentirsi migliori. Agli adulti veniva offerta la possibilità di avvicinarsi all'istruzione, ma non si trattava di un apprendimento meccanico e fine a se stesso, piuttosto, era l'ultimo treno da non mancare per poter maturare e conseguire, *in extremis*, abilità mentali, culturali e lavorative, funzionali anche a favorire ambizioni nel mondo del lavoro, a collocarsi o ricollocarsi all'interno dei confini nazionali o nei paesi meta dell'emigrazione, affrancarsi dalla marginalità economica, sociale ed esistenziale.

Nell'immediato secondo dopoguerra e in un rinnovato clima di impegno per la democratizzazione della società italiana che si era lasciata alle spalle anche l'esperienza del Ventennio fascista, prendeva avvio una stagione di impegno che veniva a coinvolgere diversi rappresentanti del

1 Il quadro completo degli Enti delegati e dei territori di loro competenza è riportato nell'art. 7 delle disposizioni generali e transitorie riguardanti la gestione delle scuole non classificate (DL n. 2410 del 1923): la *Società Umanitaria*, per il Veneto e la Venezia Giulia; l'*Opera nazionale per l'Italia Redenta*, per la Venezia Tridentina; il *Gruppo di azione per le scuole del popolo*, per la Lombardia; il *Gruppo di azione per le scuole rurali*, per il Piemonte; il *Comitato ligure per l'educazione del popolo*, per la Liguria; l'*Ente nazionale di Cultura*, per la Toscana e l'Emilia; le *Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi Pontine*, per il Lazio, gli Abruzzi, l'Umbria e le Marche; il *Consorzio nazionale emigrazione e lavoro*, per la Campania e il Molise; l'*Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia*, per la Calabria, la Basilicata, la Sicilia e la Sardegna; l'*Ente pugliese di cultura*, per le Puglie.

mondo della cultura e della società italiana. Prendevano così avvio numerose campagne di alfabetizzazione degli adulti condotte dall'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA) che, fondata nel 1947, agiva attraverso numerosi Centri di Cultura Popolare, dal Movimento di Cooperazione Civica (MCC) e dalla *Scuola Popolare* che nasceva nel 1947. Il filo rosso che accomunava tutti gli attori che si rendevano protagonisti di quella straordinaria e intensa stagione era quello di contrastare l'analfabetismo, completare l'istruzione elementare e orientare tanti giovani di età superiore ai dodici anni verso l'istruzione media o professionale con l'obiettivo di riavvicinare anche le classi popolari alla scuola e all'istruzione di cui si cercava di farne scoprire il significato politico e sociale e le positive ricadute nel mondo del lavoro. Non si poteva più prescindere dal riconoscere l'istruzione come una vera e propria risorsa strategica ed era per questo che bisognava necessariamente superare la logica riduttiva e asfittica che aveva caratterizzato tutti i precedenti tentativi di alfabetizzazione minima delle masse popolari; l'istruzione andava trattata e configurata alla stregua di un investimento altamente produttivo, come formazione del capitale umano, indispensabile allo sviluppo economico della società. Il mancato miglioramento delle condizioni economiche del Mezzogiorno e l'accentuarsi del fenomeno migratorio negli anni del secondo dopoguerra, finivano per conferire alle stesse campagne di alfabetizzazione un significato che ne tradiva lo spirito originario; lo dimostra compiutamente lo snaturamento della funzione dei Centri di Cultura Popolare che, da laboratori culturali territoriali in cui elaborare una politica e una proposta migliorativa del contesto sociale, divenivano occasione per un veloce e semplice addestramento all'alfabeto, all'orientamento e alla formazione professionale, manchevole di prospettive se non quella dell'abbandono delle comunità che continuavano a essere relegate ai margini della profonda trasformazione economica che andava cambiando volto al Paese ma non al Mezzogiorno, che continuava così a perdere significative percentuali di forza lavoro.

Tutte le iniziative richiamate raccontano di percorsi faticosi verso un'emancipazione difficile e mostrano con sufficiente chiarezza quanto accidentato sia stato il cammino che ha portato all'affermazione del diritto all'istruzione; un diritto spesso materializzatosi come privilegio di cui in troppi, per buona parte del Novecento, non hanno potuto godere. L'analfabetismo è stato a più riprese arginato, ma mai completamente sconfitto. Alcune sacche di ignoranza, difatti, sono state risolte dall'età anagrafica dei soggetti.

Nella lunga notte dell'analfabetismo, l'età adulta si è configurata come il tempo della precarietà alfabetica e culturale e, anche quando la Costituzione apriva prospettive incoraggianti, percentuali non irrilevanti di soggetti ancora in età scolastica continuavano a sottrarsi all'obbligo, a non frequentare con assiduità e regolarità la scuola che abbandonavano anche prima del completamento del percorso di studio minimo. L'abbandono e la mortalità scolastica diventavano negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento il nuovo volto dell'analfabetismo, ora, rappresentato da una scolarità debole capace di garantire una pseudo e frettolosa acculturazione a quanti ancora una volta si incamminavano sulla strada dell'emigrazione; o quella di una mera scolarizzazione quantitativa in strutture scolastiche fatiscenti a svantaggio della crescita qualitativa dell'istruzione che, perciò, poco riusciva a rispondere alle esigenze di cambiamento della società. La crescita quantitativa dell'istruzione nelle aree più deboli del Paese non era simbolo di un'istruzione di qualità; non è un caso se la piena alfabetizzazione non riuscisse a innescare germi di cambiamento tali da rompere l'isolamento e la precarietà economica di molti contesti in cui storicamente l'ignoranza l'ha fatta da padrona, spalancando enormi spazi in cui è cresciuta a dismisura la cultura della dipendenza e dell'assistenza.

Nelle aree geografiche dove l'analfabetismo si è rivelato immune alle diversificate cure poco adatte ad aggredire le difficoltà ambientali, è proliferata la cultura della delega e, come conseguenza, si sono ridotti gli spazi di libertà, di partecipazione, di condivisione, di consapevolezza, di assunzione di responsabilità nella costruzione di un Paese di cui sentirsi elementi attivi. In alcuni passaggi importanti del secondo Novecento come il Referendum del '46 e le prime consultazioni del '48, si è assistito a un diffuso tramonto della facoltà e della responsabilità di scelta, a pesanti strumentalizzazioni di quella debolezza culturale di ampi strati sociali che non possiamo non vedere come frutto duraturo di secoli di ignoranza che hanno indebolito le coscienze, tenuto sotto stretto controllo le spinte emancipatrici a lungo naufragate contro il muro della più atavica ignoranza che rendeva incapaci di mettersi in sintonia con il vento della storia.

Il rapporto tra sviluppo e crescita della democrazia e ruolo e funzione dell'istruzione e della formazione nella vita degli individui e delle società è stato evidenziato in modo sempre crescente nel corso degli ultimi trenta anni. In questa prospettiva, è divenuto sempre più evidente come l'apprendimento sia non un privilegio riservato a pochi, quanto un diritto il cui esercizio è essenziale allo sviluppo degli individui e delle società stesse.

L'accesso alla formazione per tutto il corso della vita è posto tra le condizioni essenziali per garantire nuovi diritti di cittadinanza, non solo per garantire i livelli minimi di conoscenze e competenze a quella percentuale di popolazione adulta in possesso di bassi o bassissimi livelli di istruzione, ma per affrontare in modo adeguato le sfide della modernità all'interno di quelle che vengono ormai definite "società complesse".

Diversi cambiamenti intervenuti nel tempo nella società hanno avuto profonda influenza sull'organizzazione, sulle modalità e sulle prospettive di riferimento delle diverse attività educative. I profili intervenuti nella realtà sociale, con i quali chi indaga, analizza, progetta iniziative di formazione è chiamato oggi a confrontarsi sono i seguenti:

la "società dell'informazione", che si è sviluppata con l'intensificazione massiccia della trasmissione di informazioni, grazie all'espansione della tecnologia, e comunque non senza condizionamenti imposti da precise regole di mercato; lo sviluppo della tecnologia avanzata e di quella dell'informazione è stata parte integrante, infatti, dell'ulteriore evoluzione del modello capitalistico, ma ha anche legittimato un'ampia diffusione della rete internet;

l'"economia della conoscenza", che si è originata in seguito ad uno spostamento dello sfruttamento della forza lavoro verso i Paesi con manodopera a basso costo, che non ha comunque apportato migliori condizioni di vita; congiuntamente a tali dinamiche si è determinato, in molti contesti, un ampliamento della produzione della conoscenza, che ha condotto i sistemi scolastici nazionali a selezionare una porzione di essa considerata socialmente "utile";

la "società dell'apprendimento", che è sorta in coincidenza di un complessivo mutamento della società, i cui componenti sono oggi chiamati a

dover apprendere, al fine di tenersi al passo con i cambiamenti strutturali e professionali sperimentati nelle proprie vite (Jarvis, 2010, pp. 25-29). La società dell'apprendimento ha però consentito anche il pieno riconoscimento dell'apporto delle forme educative che si realizzano nell'esperienza quotidiana e nelle pratiche sociali (Jarvis, 2010, p. 31).

In particolare, negli ultimi anni è invalso sempre più l'utilizzo dell'espressione "società della conoscenza" (spesso utilizzato in avvicendamento all'espressione inglese "*learning society*", vale a dire, letteralmente, "società dell'apprendimento") per evidenziare che, nel suo contesto di vita, il soggetto continuamente acquisisce ed elabora criticamente saperi per le finalità più disparate, di natura sia personale sia professionale, in modo complessivamente funzionale allo sviluppo dell'economia e della società.

Saperi, abilità e competenze iniziano così a essere considerati risorse indispensabili nella vita del soggetto, poiché il loro possesso determina la possibilità di partecipare alla vita sociale e politica, al mercato del lavoro, alle opportunità culturali e ad ogni dimensione della società contemporanea.

Una democrazia sostanziale presuppone, allora, che il diritto degli individui ad acquisire informazioni, conoscenze e saperi sia costantemente tutelato e assicurato. L'apprendimento va considerato, infatti, in primo luogo un *diritto*, il cui esercizio consente a ciascuno di svilupparsi, partecipare, agire socialmente e politicamente.

L'idea di una società dell'apprendimento va al di là, insomma, della relazione, ampiamente sottolineata in molti documenti internazionali, tra educazione e sviluppo economico: ancor prima di tale nesso, va riconosciuto il profondo legame con l'universo tematico dei diritti dell'uomo. Non a caso, all'art. 26, la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, proclamata il 10 dicembre 1948 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, stabilisce che "ogni individuo ha diritto all'istruzione" e che essa "deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali" (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948: art. 26).

Ma in un contesto nel quale molteplici aspetti e fattori dell'esperienza quotidiana sono fonte di apprendimento, per cogliere cosa è "pedagogico" nei diversi frangenti del sociale, occorre anche essere "pedagogicamente" orientati, ovvero avere a disposizione una "cassetta degli attrezzi" che permetta di comprendere le caratteristiche delle differenti forme educative. Indubbiamente l'immagine della "società della conoscenza" con-

tribuisce al riconoscimento dell'educazione nelle sue molteplici modalità, ma, in questa prospettiva di diversificazione delle "fonti" educative, divengono ancora più cruciali gli strumenti di analisi critica per distinguere finalità e conseguenze connesse con i diversi contesti e processi educativi in atto nella realtà sociale.

L'origine della nozione di "società della conoscenza" può essere rintracciata, da una parte, in alcuni passi della letteratura scientifica, che sottopongono ad analisi critica il ruolo dell'apprendimento e della realizzazione del potenziale individuale nella società con l'auspicio che tali dimensioni divengano valori socialmente condivisi (Field, 2000, 2010; Biesta, 2006; Formenti, Castiglioni, 2014; Milana, 2017; Avis, 2017) e, dall'altra, in diversi documenti internazionali – ad esempio nel libro bianco *Crescita, competitività, occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (Commissione Europea, 1993) e nel noto rapporto di Jaques Delors *Nell'educazione un tesoro* (Delors, 1997) – che, analizzando i cambiamenti in atto in molteplici ambiti della società (nel mercato del lavoro, nell'informazione, nelle interazioni sociali e politiche), fanno riferimento in misura crescente, a partire dagli anni Novanta del Novecento, a tale concetto.

Ma è senza dubbio il libro bianco della Commissione delle Comunità Europee *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, curato da Edith Cresson, ad approfondire in modo accurato le caratteristiche dello scenario contemporaneo indotte dalle grandi mutazioni tecnologiche e sociali, definendo gli obiettivi prioritari e le conseguenti risposte educative di una "società della conoscenza": "È ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima d'incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costituire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite in svariate sedi. La società del futuro sarà dunque una società conoscitiva. [...] È attraverso l'istruzione e la formazione, acquisite in seno al sistema d'istruzione istituzionale, all'impresa o in maniera più informale che gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni" (Commissione delle Comunità Europee, 1995, p. 6).

Particolarmente rilevante è l'accorto invito, all'interno del documento, a non considerare riduttivamente l'istruzione e la formazione come meri veicoli di accesso al mercato del lavoro: si ribadisce, così, che la funzione principale della formazione va ravvisata essenzialmente nell'inserimento sociale e nello sviluppo personale, mediante la condivisione di va-

lori comuni, l'acquisizione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia (Commissione delle Comunità Europee, 1995, pp. 6-7).

In questo contesto, una delle emergenze sociali più urgenti è quella che si prefigura nell'immagine di una società che si divide tra coloro che, avendo avuto accesso alla conoscenza, sono dotati degli strumenti per interpretare criticamente la realtà nella quale vivono e quanti, invece, sono rimasti esclusi da tale possibilità: per "la società conoscitiva la sfida è quella di ridurre il divario fra questi gruppi, permettendo nello stesso tempo la progressione e lo sviluppo dell'insieme delle risorse umane" (Commissione delle Comunità Europee, 1995, p.13).

Nel 2000, con il vertice del Consiglio Europeo di Lisbona, viene varato un programma (la cosiddetta "strategia di Lisbona") indirizzato a sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale: in questo ambito, l'idea di una "società della conoscenza" inizia a circolare diffusamente, anche in riferimento a un'"economia basata sulla conoscenza"; ma ancora una volta nelle *Conclusioni* del Consiglio Europeo viene segnalato il rischio di una società divisa, con il problema fondamentale dell'accesso ai saperi che si pone sempre più nei termini di una condizione sostanziale per il contrasto dell'esclusione sociale: "La nuova società basata sulla conoscenza offre un immenso potenziale per ridurre l'esclusione sociale sia mediante la creazione delle condizioni economiche finalizzate a una maggiore prosperità attraverso livelli più alti di crescita e occupazione, sia mediante l'apertura di nuovi modi di partecipazione alla società. Essa comporta nel contempo il rischio di un divario sempre più ampio tra coloro che hanno accesso alle nuove conoscenze e quanti ne sono esclusi. Per evitare questo rischio e valorizzare questo nuovo potenziale occorre compiere sforzi per migliorare le competenze, promuovere un maggiore accesso alle conoscenze e alle opportunità e lottare contro la disoccupazione: il lavoro costituisce la migliore salvaguardia contro l'esclusione sociale" (Consiglio Europeo, 2000: par. 32).

L'immagine della "società della conoscenza" viene richiamata, infine, anche dalla strategia "Europa 2020", definita nel 2010 dalla Commissione Europea alla ricerca di un nuovo modello di sviluppo economico dopo il mancato raggiungimento degli obiettivi fissati dalla precedente "strategia di Lisbona" (a causa anche di un orientamento prevalente del sistema economico verso logiche di profitto finanziario). La nuova prospettiva di sviluppo progettata dovrebbe rivelarsi intelligente (con un'economia basata sulla conoscenza e sull'informazione), sostenibile (con un profilo economico più efficiente sotto il profilo delle risorse e sotto quello am-

bientale) e solidale (con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale) (Commissione Europea, 2010, p. 11).

Nell'ambito di tale programma, sono stati definiti cinque obiettivi complessivi da conseguire entro il 2020 nelle aree dell'occupazione, dell'istruzione, della ricerca e dell'innovazione, dell'integrazione sociale e della riduzione della povertà, del clima e dell'energia. In particolare, gli obiettivi formulati a livello europeo (a cui fanno riferimento, poi, specifici obiettivi per i singoli Paesi) sono i seguenti:

- nell'area dell'occupazione: innalzamento al 75% del tasso di occupazione, per la popolazione nella fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni;
- nell'area della ricerca-sviluppo e innovazione: aumento degli investimenti in questo settore al 3% del PIL (Prodotto Interno Lordo) dell'Unione Europea (tenendo conto congiuntamente dei compartimenti pubblico e privato);
- nell'area dei cambiamenti climatici e dell'energia: a) riduzione delle emissioni di gas serra del 20% (o persino del 30%, se le condizioni lo permettono) rispetto al 1990; b) 20% del fabbisogno di energia ricavato da fonti rinnovabili; c) aumento del 20% dell'efficienza energetica;
- nell'area dell'istruzione: a) riduzione degli abbandoni scolastici al di sotto del 10%; b) aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria;
- nell'area della povertà e dell'emarginazione: almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno (Commissione Europea, 2010, p. 12).

Dopo aver illustrato gli obiettivi da conseguire nell'ambito della strategia "Europa 2020", una riflessione appare doverosa in merito al contesto italiano, che presenta un profilo di criticità sotto diversi aspetti.

Pur non negando il ruolo decisivo ed essenziale di ascensore sociale da essa svolto, che ha contribuito a migliorare in modo significativo le condizioni della popolazione italiana, l'istituzione-scuola continua ad essere troppo spesso "diseguale". I più favoriti rimangono coloro che dispongono di ambienti e condizioni di "privilegio", coloro che possono contare su un determinato capitale sociale e culturale usufruendo di possibilità che sono invece negate a chi vive in contesti di marginalità. Non mancano, nella realtà italiana, le sperimentazioni di "eccellenza" e il grande im-

pegno di tanti insegnanti che ogni giorno lavorano in condizioni difficili, a volte estreme. Prevale tuttavia ancora la tendenza a privilegiare metodi e modelli di insegnamento-apprendimento fondati sul paradigma della trasmissione unilaterale del sapere, trascurando così i bisogni dei soggetti che apprendono, i loro saperi impliciti, soprattutto i loro ambienti di vita, il loro essere comunque portatori di esperienze originali e da valorizzare.

L'istruzione è, infatti, un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze: in questi anni, nonostante tutto, è rimasta uno dei pochi presidi di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcanto rispetto alle sirene del pensiero unico e dell'omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalista che sembra prevalere.

I dati drammatici sulla dispersione scolastica e sui cosiddetti NEETs (*Not in Education, Employment or Training*) sono molto eloquenti in proposito². Una situazione così grave non caratterizza solamente la scuola dell'obbligo. Se si considera il numero di quanti sono in possesso di un titolo di studio universitario, l'Italia si colloca in fondo alle classifiche europee. Un ulteriore elemento critico riguarda la popolazione adulta e quello che viene definito "analfabetismo funzionale": i cittadini italiani si collocano in fondo alla classifica sui saperi essenziali per orientarsi nella società del terzo millennio. L'identità reale del sistema sociale e formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe

2 Un recentissimo Dossier di "Tuttoscuola" (*La scuola colabrodo*, settembre 2018), confrontando il numero di quanti sono entrati in istituti tecnici, professionali o licei e quanti ne sono usciti cinque anni dopo con un titolo, dal 1995 a oggi, mostra come l'Italia abbia perso lungo la strada tre milioni e mezzo di studenti da allora a oggi. L'Italia ha anche il primato dei cosiddetti NEETs: secondo Eurostat l'Italia si conferma maglia nera in Europa per la quota di giovani tra i 18 e 24 anni che non hanno un lavoro né sono all'interno di un percorso di studi o di formazione. Il nostro Paese primeggia nel 2017 nella classifica europea, con una percentuale del 25,7%, a fronte di una media europea del 14,3%.

le stesse opportunità di vita e di lavoro. Si tratta in altri termini di una società ancora fortemente divisa, per usare una terminologia introdotta da Paulo Freire, in oppressori e oppressi. Ciò determina una situazione assai pericolosa in cui vi sono alcune persone (poche) in grado di operare scelte libere e consapevoli esercitando il pensiero critico e tante altre (troppe) che non dispongono degli strumenti minimi per decostruire le false rappresentazioni e le facili semplificazioni delle demagogie e dei populismi.

Il sapere, dunque, può rappresentare la condizione per una maggiore uguaglianza e l'azione educativa può configurarsi come risorsa per una maggiore equità e democrazia. Una società realmente equa e democratica deve poter garantire a tutti il diritto alla formazione per l'intero corso della vita al fine di consentire ad ognuno di "affrontare, con qualche speranza di successo, le difficoltà insite nei percorsi di inserimento nella vita sociale e lavorativa. Ciò richiede che alle persone sia possibile acquisire una formazione di base (una sorta di "sapere minimo garantito") che consenta l'apprendimento ulteriore e il reinserimento nei percorsi formativi, nel momento in cui il soggetto ne avvertirà l'utilità. Senza questa dotazione di base e senza l'impianto di un sistema di formazione in età adulta non è possibile fare nulla" (Susi, 2012, p. 10).

E' sempre più urgente e necessario elaborare un progetto che sia in grado di dimostrare come la crescita delle libertà di scelta delle persone in una economia e in una società in rapido cambiamento, sia possibile solo generando nuove sicurezze e nuove opportunità, nuovi diritti e nuovi spazi di contrattazione collettiva, perché l'insicurezza permanente, la paura per il proprio futuro, riduce la libertà ed è fonte di rigidità e chiusure per tutto il sistema. Il diritto alla formazione, la nostra capacità di collocarlo nei contesti di lavoro e di vita, è la chiave di volta di una strategia che punti a coniugare libertà e uguaglianza, diritti collettivi e apertura di nuovi spazi per la crescita culturale e professionale delle persone.

Il tema della formazione ha progressivamente assunto, dunque, anche in Italia una rilevanza strategica, almeno nei discorsi pubblici. Va osservato, tuttavia, che tale riconoscimento della centralità della formazione rimane nei fatti spesso disatteso. Alle enfatiche dichiarazioni di molti dei decisori politici sull'importanza della formazione e del sapere non seguono adeguati investimenti economici che, anzi, vengono progressivamente ridotti di anno in anno. Il rischio è allora quello di rendere vuota o quantomeno retorica una espressione come quella di "società della conoscenza". La scommessa per le politiche di formazione è, pertanto, la compa-

tibilità tra sostegno alle crescenti sfide competitive, lotta all'emarginazione sociale e culturale e piena integrazione (economica, sociale, culturale, politica) di tutti i cittadini.

All'interno di questo contesto storico-culturale e economico-sociale, il contributo delle scienze dell'educazione all'Educazione in età adulta prende forma in specifici *filoni di ricerca*: storiografia, aspetti epistemologici, attori (*care leavers, care givers*, insegnanti), contesti (CPIA, Centri intergenerazionali, Poli Penitenziari, *Smart Cities*), *problem-based learning* nella progettazione dei contenuti didattici, *experiential learning*, *approccio autobiografico* come uno dei dispositivi di riconfigurazione dell'esperienza personale, *bilancio di competenze e job placement*, *apprendimento organizzativo*. Il filo che li connette è l'idea-limite e l'impegno di coniugare saperi, apprendimento e democrazia.

Nell'affrontare il tema dell'educazione, in particolare nell'ampia, articolata e non facilmente definibile fase dell'adulità, ci si confronta con questioni e tensioni che i contributi raccolti in questo numero monografico inducono a (ri)mettere in luce, riflettendo su alcuni lemmi in uso che, come ben noto, evidenziano e – insieme – contribuiscono a costruire e consolidare pensieri e paradigmi.

Bisogni, empowerment e capacitazione, desideri sono, ad esempio, alcune parole che il discorso sull'educazione degli adulti utilizza e sulle quali riflettere criticamente.

L'individuazione dei 'bisogni', passaggio 'obbligato' nelle progettazioni che il *mainstream* funzionalista impone per aver accesso a risorse che consentano di svolgere azioni formative, rimanda ad un '*deficit model*' assai diffuso, paradigma implicito ogniqualvolta un aggettivo (o pre-fisso o specificazione) accompagna e qualifica una (progett)azione educativa. Si pensi, ad esempio, all'educazione finanziaria o alla ri-educazione penitenziaria, alla formazione informatica o alla co-educazione familiare, alla formazione del capitale umano. In tutti questi casi, l'educazione 'rimedia', 'compensa', 'integra', 'accumula', è in funzione di un esito, obiettivo (meglio se misurabile e verificabile), è prevalentemente 'per qualcosa', più che 'con qualcuno'.

A fronte degli effetti non voluti di un approccio che finisce per enfatizzare le mancanze più che le possibilità, non da oggi – come ben noto –, si è fatta sempre più strada una prospettiva basata sulla centralità dell(a fiducia nell)e potenzialità (ed aperta all)e possibilità di sviluppo, coltivazione e fioritura delle capacità personali e sociali. Nella formazione, in particolare nei contesti organizzativi ed aziendali, l'*empowerment* delle competenze è stato considerato come leva principale, anche ai fini dell'impostazione di percorsi di integrazione ed arricchimento delle stesse. Il famoso bicchiere, è visto come 'mezzo pieno' e di buona qualità già prima dell'intervento formativo che, quindi, non si limita a riempirlo ma innesca, accompagna e sostiene processi di miglioramento aperti.

Lo sguardo 'verso le stelle' (*de-sidera*), l'oltre – che pure sarebbe implicito nella stessa progettazione –, le aspirazioni che vanno oltre l'autorealizzazione, insomma, i desideri sembrano, invece, sempre più 'relegati'

nel campo dell'extraprofessionale, come se 'amor' e 'ludus' potessero essere separati, indipendenti dal 'labor' che – come noto – nella cultura latina indicavano dimensioni dell'umanità, in particolare quella adulta, che in realtà s'intrecciano ed influenzano strettamente, inestricabilmente.

Così come bisogni, capacità ed aspirazioni sono dimensioni dell'esperienza umana che l'azione e la ricerca educativa sono chiamate ed impegnate a tenere tutte presenti, anche quando – per contribuire alla comprensione di eventi e fenomeni complessi – correttamente ed inevitabilmente s'adottano prospettive analitiche.

Pertanto, nella messa a fuoco dell'azione educativa (degli o, meglio, con gli adulti) "oggetto" della ricerca, complessità, multiplanarità, intreccio sono 'chiavi di lettura', tipiche dell'approccio pedagogico, che non limitano – riduttivisticamente – l'analisi (e quindi le persone) ad una dimensione ma aprono sguardi, non ingenui o approssimativi ma corroborati dall'ingaggio e dalla ricerca sul campo.

Arco o parabola, ciclo e corso della vita e dell'adulthood evidenziano diversi modi d'intenderne la dinamica diacronica in cui si snodano.

Come noto, da una concezione lineare e stadiale, che immagina un succedersi di fasi evolutive, inevitabilmente seguite da una 'uscita' o decadenza, come – ad esempio – quella che prospetta la carriera degli insegnanti individuando le figure del *novice teacher*, seguita da quella dell'*expert teacher*, che può anche aspirare a diventare *tutor o tutor esperto* dei novizi, soprattutto in campo extrascolastico si è passati a prospettare dinamiche meno 'meccaniche'.

L'immagine del ciclo, e ancor più quella del succedersi di cicli, sottolinea la trasformazione interna anche alle fasi/età ma con un carattere comunque ancora abbastanza definibile e prevedibile.

L'imprevedibilità ed unicità idiografica dei tempi e degli andamenti connota, invece, l'idea del corso, assumendo come riferimento l'analogia 'idraulica' del torrente e del fiume, piuttosto che quella 'scolastica' del corso di studi. Rallentamenti ed accelerazioni, 'secche' e 'piene', sinuosità e *loop* caratterizzano le 'biografie' personali e professionali.

In altri termini, la tensione tra logica della crescita e dello sviluppo, tipica della razionalità e dei paradigmi tecnico strumentali, e sguardo fenomenologico ed idiografico, caratterizzante gli approcci umanistici, attraversa azioni e ricerche educative anche, e forse soprattutto, quando il fuoco d'attenzione è la dinamica di trasformazione della stessa età adulta. Una tensione che può sfociare nella contrapposizione (reciprocamente riduttivistica) o nell'interazione e nel dialogo (reciprocamente arricchente)

che caratterizza, ad esempio, le strategie di ricerca *mixed-method* e quelle formative non meramente lineari del tipo *process-product*.

I contributi proposti nelle pagine seguenti, nell'affrontare temi e casi specifici, che spesso rimandano a significative esperienze educative, evidenziano differenti propensioni e centrature e, nell'insieme, contribuiscono alla 'polifonia' (per dirla con un'espressione cara a Cesare Scurati) della riflessione pedagogica, ad esempio sulle 'tensioni' semantico-paradigmatiche ora sommariamente richiamate, e non solo.

Riferimenti bibliografici

- Assemblea Generale della Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani proclamata il 10 dicembre 1948*. Paris.
- Avis J. (2017). Beyond competence, thinking through the changes: economy, work and neo-liberalism. In M. Mulder (ed.), *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Wageningen: Springer, The Netherlands.
- Biesta G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, V, 3-4: 169-180. 138
- Commissione delle Comunità Europee (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: COM (95)590 def.
- Commissione Europea (1993). *Crescita, competitività, occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo – Libro Bianco*. Bruxelles: COM (93)700.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles: COM (2010)2020 def.
- Consiglio Europeo (2000). *Consiglio d'Europa di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza*. Bruxelles.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Field J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Routledge.
- Field, J. (2010). Lifelong Learning. In Rubenson, K. (ed), *Adult learning and education*. Oxford: Academic Press: 20-25.
- Formenti L., Castiglioni M. (2014). Focus on Learners: A Search for Identity and Meaning in Autobiographical Practices. In G. Zarifis, M. Gravani

- (eds.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'* (pp. 239-248). Dordrecht The Netherlands: Springer.
- Jarvis P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. New York-Oxon: Routledge.
- Milana M., (2017). *Global Networks, Local Actions. Rethinking adult education policy in the 21st century*. Oxon UK: Routledge.
- Schwartz B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'esclusione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Schwartz B., De Bignieres A. (1981). *Rapporto sull'educazione permanente*. Roma: Esi.
- Susi F. (2012). *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando.