



Per una ratio delle tecnologie nell'educazione
degli adulti: alcune riflessioni di fondo
su presupposti, implicazioni e orientamenti
**Towards a rationale for technologies
in adult education: some basic reflections
on assumptions, implications and guidelines**

Elena Marescotti

Università degli Studi di Ferrara

elena.marescotti@unife.it

ABSTRACT

This paper suggests some basic reflections in relation to interaction between ICT and the field of adult education, aimed at bring out elements of interest for a coherent rationale in the respect of capability, empowerment, participation and planning skills instances, which are attributable to adulthood. In fact, in the face of the pervasive needs for technological innovation, the educational perspective raises questions on required skills, not only instrumental, so that the role of technology is not reduced to quantitative aspects, even important, but it presses for a rethinking of educational experience quality. The results are a valorization of the "traditional" literacy, synergistically with digital ones, and, in particular, an underlining of the political implications, in the broad sense, for what concerns adult education.

Il presente contributo avanza alcune riflessioni di fondo relativamente al connubio TIC-educazione degli adulti, volte a fare emergere elementi di interesse per l'impostazione di una ratio coerente alle istanze di capacizzazione, emancipazione, partecipazione e progettualità ascrivibili al soggetto adulto. A fronte, infatti, delle pervasive esigenze di innovazione tecnologica, la prospettiva educativa induce ad interrogarsi sulle competenze, non solo strumentali, necessarie, affinché il ruolo delle tecnologie non si riduca ai soli aspetti quantitativi, pure importanti, ma solleciti ad un ripensamento qualitativo dell'esperienza formativa. Ne deriva una valorizzazione degli alfabeti "tradizionali", in sinergia con quelli digitali, e, in particolare, una sottolineatura delle implicazioni politiche, lato sensu, della formazione in età adulta.

KEYWORDS

Adult Education; Lifelong Education; Lifelong Learning; Information and Communication Technology (ICT); e-Learning.

Educazione degli adulti; Educazione permanente; Apprendimento permanente; Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione (TIC); Formazione a distanza.

1. Premessa: il caso paradigmatico dell'Open University

Le origini del rapporto tra tecnologie dell'informazione e della comunicazione ed educazione degli adulti sono assai meno recenti di quanto, di primo acchito, si potrebbe pensare. Al punto che non è peregrino affermare che l'evoluzione delle TIC (in termini di innovazione strumentale e di progressiva diffusione ed accessibilità) abbia proceduto di pari passo con l'estensione – almeno inizialmente, di natura quantitativa – dell'educazione degli adulti o, meglio, dell'educazione in età adulta. Di più: tale rapporto trova una sua prima implementazione significativa non tanto sul versante dell'educazione cosiddetta *non-formale* e *informale* – come ci si potrebbe aspettare considerando il possesso delle tecnologie da parte degli adulti un fatto personale e la loro fruizione in termini volontari – bensì sul versante *formale*. Uno degli esempi più emblematici al riguardo è quello dell'istituzione e dello sviluppo del modello della Open University, a partire dall'esperienza britannica che, inaugurata nel 1969 e avviata nel gennaio del 1971, ne fu l'apripista. Come si evince da una riflessione coeva – volta ad evidenziare gli elementi di novità del sistema formativo universitario allora vigente, e che vale la pena riportare qui per intero – l'impiego delle tecnologie era quanto poteva consentire, ad un numero crescente di adulti, di intraprendere, riprendere o proseguire il proprio percorso di formazione superiore:

L'essere "continua" e l'essere "aperta" sono i meno radicali di tutti i concetti emergenti che ancora vedono l'università come facente parte della società. Tali connotati hanno lo scopo *rendere l'esperienza universitaria più ampiamente disponibile per le persone nelle diverse fasi della loro vita*. L'argomento a favore dell'università "continua" è ravvisabile nel fatto che *il crescente tasso con cui la conoscenza è in crescita comporterà che le persone avranno bisogno di tornare all'università ad intervalli per tutta la vita*, nella misura in cui le conoscenze che esse possiedono diventano via via obsolete. Questa nozione è ovviamente valida, ma sembrerebbe che *se ciò che è richiesto è un aggiornamento delle informazioni all'interno di un determinato campo, esso potrebbe anche essere realizzato in un istituto specializzato*. Si presume che l'orientamento aperto, peculiare di una università, non sarà necessariamente rivolto a sanare le lacune, anche se è vero che, con l'età, i modelli di pensiero diventano impostati in modo tale che il conservatorismo di mezza età non è altro che il radicalismo giovanile rimasto invariato.

Tuttavia, *possiamo distinguere tra il ri-orientamento intellettuale e un corso di aggiornamento professionale*, anche se i due possono procedere di pari passo, come è postulato nel cambiamento di paradigma di T. S. Khun, laddove l'introduzione di una nuova porzione di informazione significa l'assunzione di un diverso punto di vista. Però *i cosiddetti corsi in-servizio spesso possono essere limitati a un nuovo metodo e ai progressi tecnici e non devono, necessariamente, aver luogo nell'università*. In collegamento al concetto di università "continua" si pone la grande espansione dei dipartimenti extramurari, in modo che le università diventino più chiaramente il centro culturale della comunità locale.

L'Open University, chiamata esplicitamente con questo nome, *si propone, attraverso l'uso di TV, radio e gruppi tutoriali locali, di estendere notevolmente, in prima istanza a 25.000 studenti, la possibilità di conseguire il titolo di studio*. I modelli suggeriti dei suoi corsi di base indicherebbero che essa dovrebbe essere considerata come una "nuova università" piuttosto che una versione *gonfiata* di quella tradizionale. Tuttavia, *la natura rivoluzionaria dell'Open University può ritrovarsi nel suo effetto sulle università già esistenti piuttosto che in un concetto completamente nuovo*. Come è stato di-

mostrato, le università differiscono notevolmente tra di loro, ma gli studenti hanno dovuto accettare la loro esperienza presente come caratteristica di una università relativamente alla quale non hanno avuto nulla con cui confrontarla. Perlomeno, le lezioni dell'Open University forniranno uno standard rispetto al quale gli studenti possono misurare i loro insegnanti. Sembrerebbe inoltre ragionevole per le altre università prendere in considerazione i corsi dell'Open University al momento di pianificare i propri programmi di studio.

Una questione fondamentale è fino a che punto l'esperienza di uno studente presso la Open University sarà paragonabile a quella di uno studente a tempo pieno in un istituto più convenzionale. Non c'è dubbio che essa sarà diversa, ma non può discostarsi più di quanto l'esperienza degli studenti che frequentano una locale università fondata alla fine dell'Ottocento differisce da quella di coloro che hanno frequentato l'università di Oxford o di Cambridge o una New University. Ciò che caratterizza tutte le università sono le caratteristiche di disinteresse, eccellenza e compassione abbozzate più sopra. Se queste caratteristiche sono sviluppate dalla Open University, ciò rappresenterà un'unica concezione di potenziale istruzione superiore "di massa" fondata su un nuovo mezzo e ottenibile all'interno delle proprie mura domestiche (Burgess, 1971, pp. 84-85, traduzione mia, corsivo mio).

Tale riflessione appare per non pochi aspetti ingenerosa se confrontata con gli intendimenti e gli auspici espressi dal primo Rettore della Open University, Geoffrey Crowther (1907-1972), in occasione del suo discorso inaugurale, laddove si soffermava sulla "rivoluzione" in corso nell'ambito della comunicazione e, conseguentemente, sull'impegno e sul ruolo della Open University nell'esaminare ogni nuova forma di comunicazione al fine di un suo utilizzo per aumentare e ampliare il livello di comprensione umana (cfr. Northcott, 1976; Issroff, Scanlon, 2002).

E, a monte e in misura ancora maggiore, essa si disvela come una riflessione che risulta oltremodo riduttiva se confrontata con il nutrito elenco di punti di innovazione prospettati nel report del comitato preposto all'organizzazione delle attività della nascente istituzione. Infatti, in questo documento programmatico si possono evidenziare almeno quindici argomenti di interesse: 1) l'accesso aperto, ovvero la possibilità di accesso alle attività formative a prescindere dal proprio titolo di studio pregresso; 2) i corsi multimediali integrati; 3) la predominanza della didattica a distanza; 4) l'interdisciplinarietà dei corsi; 5) il concetto di team-docente responsabile dei vari corsi; 6) la preferenza per i diplomi di laurea generalisti rispetto a quelli specialistici; 7) il conseguimento dei diplomi sulla base dei crediti accumulati; 8) la flessibilità di scelta dei corsi per il conseguimento dei diplomi; 9) la valutazione in itinere unitamente a quella finale; 10) un approccio di sistema alle tecnologie didattiche nella progettazione dell'apprendimento e dei corsi; 11) i costi accessibili per gli studenti; 12) la produzione congiunta di corsi con altri enti di istruzione superiore; 13) la commercializzazione dei materiali didattici; 14) l'offerta di corsi di aggiornamento che consentano di stare al passo con i progressi in ambito lavorativo; 15) la promozione di corsi propedeutici (cfr. Open University Planning Committee, 1969; Bates, 1974).

Entusiasmi vs remore, perplessità vs fiducia, accento sui vantaggi logistico-strumentali vs accento sul rinnovamento didattico ed educativo sembrano essere, ora come allora, le dicotomiche – talvolta addirittura manichee – reazioni all'introduzione di ogni "nuova" tecnologia in ambito formativo, soprattutto laddove tali tecnologie incidono su aspetti che da sempre hanno connotato la relazione di insegnamento/apprendimento: *in primis*, il vincolo spazio-temporale della compresenza docente-discente e la modalità prevalentemente trasmissiva del sapere, ritenuti tutela e garanzia della qualità della formazione.

A questo proposito, e come si accennava, il caso dell'Open University è, per un'analisi della questione nella prospettiva dell'educazione degli adulti, un'occasione di puntualizzazione dei problemi e di riflessione particolarmente feconda, perché pone da subito all'attenzione aspettative e potenzialità, così come ambiguità e punti deboli, relativi non tanto all'introduzione delle tecnologie nei processi formativi sul versante meramente strumentale, quanto, soprattutto, ai possibili presupposti ed implicazioni di carattere sostanziale, tali da incidere nella concezione stessa di educazione, e di educazione degli adulti in particolare.

In effetti, laddove la questione si risolvesse in una serie di ricadute esclusivamente logistiche, organizzative o quantitative, basterebbe prendere atto di un progresso tecnico che, anche in ambito formativo, alla stregua di qualsiasi altro ambito, permette agevolazioni, riduzioni di sprechi e, perché no, comodità, offrendo, ad una prima e superficiale lettura, nuovi mezzi per *by-passare* ostacoli contingenti o, nella peggiore delle ipotesi, surrogati di un'esperienza di formazione altrimenti inaccessibile, secondo la logica del "meglio di niente". Ma, ad una lettura più profonda, non si può non considerare il fatto che al dato quantitativo corrispondono – o comunque dovrebbero corrispondere – implicazioni di tipo qualitativo: l'ampliamento dell'accesso alla formazione incide sulle biografie individuali e, per tramite dei singoli, sull'assetto sociale e sulle sue dinamiche, né i mezzi e gli strumenti di veicolazione del sapere possono essere disgiunti da una riflessione sulla loro costruzione, sul loro significato e sul loro uso. A maggior ragione oggi, quando la padronanza tecnologica si attesta indiscutibilmente nel suo ruolo di "chiave di accesso" ad innumerevoli ambiti e alle relative procedure, connotando modalità ed incisività dell'essere cittadini informati ed attivi (cfr. Margiotta, 1997; Alberici, 2002; Alberici, 2008; Castiglioni, 2011).

In quest'ottica, l'Open University, concepita e nata proprio per rivolgersi agli adulti (cfr. Palomba, 1975, p. 11) apre a ragionamenti molto più "radicali" di quanto è stato affermato da alcuni dei suoi primi interpreti: non solo estende l'esperienza universitaria a più soggetti, "portandola nelle loro case" – ieri tramite la corrispondenza, la radio o la televisione, oggi tramite i *personal media* – ma avvia una discussione su aspetti per lungo tempo ritenuti assodati e praticati come tali, come, ad esempio, la linearità del processo di formazione, il modello trasmissivo del sapere, il rapporto tra formazione cosiddetta iniziale e aggiornamento continuo, l'asetticità del mezzo rispetto al contenuto e al fine. Aspetto, quest'ultimo, che, a onor del vero, non tardò a manifestarsi:

I tecnologi dell'educazione non dovrebbero, quindi, considerare il computer solo come un ulteriore pezzo della dotazione di attrezzature. Se la tecnologia educativa si occupa di pensare attentamente all'insegnamento e all'apprendimento, allora un computer ha un contributo da offrire a prescindere dal suo impiego come mezzo di applicazione, per la progettazione di ambienti di apprendimento basati su computer ci offre una nuova prospettiva sulla natura dell'insegnamento e dell'apprendimento e, in verità, sugli obiettivi educativi generali (O'Shea, Self, 1983, p. 59, traduzione mia).

Sono problemi di fondo che, lungi dall'essere stati impostati e risolti in modo esauriente – se non altro per la rapidissima, esponenziale e capillare diffusione di tecnologie sempre più complesse e pervasive – ancora oggi richiedono di essere approfonditi e ricorrentemente contestualizzati, non solo dal punto di vista didattico quanto, a monte e congiuntamente, dal punto di vista del *senso* e delle *finalità educative*.

Nello specifico dell'educazione degli adulti, ciò significa focalizzarsi su almeno due ordini di questioni, tra loro strettamente interrelate:

- a) se e come l'introduzione delle tecnologie, in particolare quelle che consentono l'implementazione di esperienze *formali* di *e-learning* e di *auto-apprendimento informale*, risponde e/o determina esigenze e caratteri *intrinseci* dell'educazione degli adulti;
- b) se e come la conoscenza costruita, veicolata ed agita in tali esperienze contribuisce all'inverarsi di quelle trasformazioni migliorative, individuali e sociali, perseguite dalla *vis* educativa ed intitolate al possesso e all'esercizio di diritti/doveri tipicamente adulti, quali partecipazione attiva, responsabilità, autonomia.

2. Includere ed integrare saperi, strategie conoscitive, forme di pensiero

Ciò, ovviamente, non significa azzerare o liquidare in modo sommario il lato quantitativo della questione, tutt'altro. La possibilità, potenziale ed effettiva, di ampliare il numero dei soggetti coinvolti in attività formative dalle quali, senza le tecnologie, sarebbero stati esclusi, costituisce un dato di innegabile rilievo: ciò è di marcata evidenza in riferimento ai soggetti adulti, i cui impegni lavorativi e personali/sociali, in senso lato, non costituiscono più un impedimento alla formazione (vuoi in termini di recupero, vuoi in termini di perfezionamento continuo), giacché le forme via via più evolute di *e-learning* hanno reso progressivamente più flessibile la gestione del tempo e pressoché annullato il vincolo spaziale. Del resto, quello che è stato l'effetto più immediatamente evidente dell'*e-learning*, e che ancora oggi (cfr. European Commission – EACEA – Eurydice, 2015, p. 75) viene posto a premessa tanto degli studi quanto della progettualità politico-culturale in merito contribuisce a soddisfare nella prassi due fondamentali principi dell'*educazione permanente*: da una parte, agevolando l'inclusione progressiva – idealmente totalizzante – di tutti i soggetti e in tutte le età della loro vita nei processi formativi, sollecitando ad una interrelazione tra le modalità *formali*, *informali* e *non-formali*, attuabili secondo la logica dell'*et-et* piuttosto che dell'*aut-aut*; dall'altra parte, inverando il postulato della formazione come *continuum esperienziale*, non solo sulla base di una sequenzialità rigidamente lineare di "tappe" formative stabilite a priori, ma contemplando le discontinuità, i percorsi labirintici, le ri-formulazioni dei progetti esistenziali come ingredienti attivi nelle reali e diversificate biografie dei soggetti adulti, ai quali la stessa educazione permanente restituisce uno *status* aperto, in divenire e, quindi, un "destino" mai definitivamente stabilito o compiuto.

Tuttavia, si tratta ancora di condizioni necessarie ma non sufficienti a legittimare pienamente il ruolo e il valore sostanziale delle tecnologie e in particolare dell'*e-learning* in relazione all'educazione degli adulti, dato che questi due principi cardine dell'educazione permanente potrebbero essere perseguiti e realizzati anche senza il mezzo dell'*e-learning*: sicuramente con maggiori difficoltà e costi, più lentamente, ed esigendo pesanti cambiamenti a livello di politiche economiche e sociali... Una "provocazione", questa, che, a ben vedere, potrebbe anche indurre a considerare una lettura della crescente incentivazione dell'*e-learning* come dispositivo politico funzionale ad alleviare tensioni e ad aggirare la richiesta di diversi assetti e di diversi ritmi rispetto a quelli vigenti.

Di qui, e andando oltre ad una considerazione dell'*e-learning* come mezzo, vale la pena soffermarsi con attenzione sui *fini* conseguibili, consapevoli della relatività dei prodotti rispetto ai processi e, quindi, concentrarsi sul tipo di conoscenze, di meta-conoscenze, di abilità e di competenze riconducibili alle tecnologie, intese non solo come asettico o indifferente espediente, ma esse stesse

contenuto, e, finanche, forma tutt'altro che avulsa dal sapere che veicolano. Attraverso questo approccio, infatti, possono disvelarsi *nuove soluzioni* rispetto a *vecchi problemi* – di cui proprio le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono protagoniste – ma anche *nuovi problemi*, posti dalle stesse tecnologie, e dall'innegabile risvolto educativo.

I *vecchi problemi* riguardano, prevalentemente, le modalità di costruire e di trasmettere la conoscenza tipiche della cosiddetta “prima” e “seconda fase” – determinate, rispettivamente, dall'invenzione della scrittura e dall'invenzione della stampa – e, di conseguenza, in relazione alla quantità/qualità della formazione, di padroneggiare ed utilizzare la conoscenza per lo sviluppo individuale e sociale, imprimendovi certi orientamenti e non altri. Tali modalità o, meglio, tali proprietà del formarsi e del distribuirsi dell'enciclopedia della conoscenza sono così riassumibili:

nelle società tradizionali la conoscenza era *non distribuita* (veniva cioè creata e messa in circolazione tra enormi disuguaglianze sociali), relativamente *sedentaria* (la sua circolazione era molto limitata e precaria), *non esplicita* (basandosi principalmente sulla massima “guarda come si fa”, essa si diffondeva senza il supporto di regole e di spiegazioni), *instabile* (basata essenzialmente sulla memoria, era esposta al rischio permanente di dissolversi) e *poco controllabile* da parte dei non addetti.

Con differenze di grado anche notevoli, ma senza apprezzabili differenze di sostanza, questo quadro è stato in vigore dai primordi della civiltà fino alla metà del secolo XX, e forse più avanti ancora (Simone, 2000, p. 59, corsivo nel testo).

La “terza fase”, dunque, inaugurata con la televisione e con il computer, ha di fatto cambiato questi parametri: la distribuzione/circolazione della conoscenza è infinitamente più vasta; il capitale di conoscenza disponibile è più stabile e accessibile per via di nuovi metodi di “stoccaggio” e “conservazione” del sapere, che si giovano altresì della ridondanza; ci si può avvalere di “memorie” esterne, da risvegliare solo quando servono; e, non ultimo, la conoscenza è diventata più controllabile o, per meglio dire, più aperta a possibilità di verifica autonome (cfr. Simone, 2000, pp. 62-65).

Se, poi, a tutto ciò aggiungiamo il contributo che le tecnologie possono dare non solo alla fruizione del sapere “già prodotto da pochi altri”, ma alla sua creazione e condivisione da parte di “molti” con “molti altri”, lo scenario diventa ancora più complesso e complicato, prospettando, si accennava, *nuovi problemi* o, per meglio dire, mettendo in luce il lato problematico di quelle stesse *soluzioni*. Tra questi, è possibile annoverare l'accrescersi e l'acuirsi delle difficoltà e degli ostacoli in materia di orientamento e di scelta di informazioni e contenuti “validi” o “affidabili” e di connessione/composizione coerente di dati, stimoli, linguaggi, ovvero di circolarità virtuosa di operazioni di analisi e di sintesi: indubbiamente è più facile ricevere ed emettere conoscenza, ma non è peregrino supporre che sia diventato più difficile essere vigili e competenti nella sua interpretazione.

Questi aspetti, che sul versante *formale* dell'educazione degli adulti si prestano ad essere marginalizzati o comunque contenuti e controllati – dato che, per buona parte, l'ente di formazione ha una sua struttura e un suo progetto formativo intenzionale – esplodono in tutta loro dirompenza laddove ci si concentra sul versante *non-formale* e, soprattutto, *informale*: dove, cioè, l'adulto non ha guide se non la propria, è solo e fa da sé, procacciandosi, *per mezzo* e *nelle* tecnologie e negli *ambienti* e nelle *relazioni* che esse creano, occasioni di apprendimento.

Se è vero, infatti, che l'*e-learning* nelle offerte formative formali lascia comunque aperte occasioni di libertà di azione, oltre che di reazione, ma pur sempre entro cornici di riferimento solide o quantomeno definite e, soprattutto, contestualmente ad una formazione che agisce esplicitamente anche sul piano della padronanza degli strumenti utilizzati, è altrettanto vero che, piuttosto, è nella crescente vastità dell'*informale* che le potenzialità delle tecnologie si disvelano al massimo, nel bene e nel male. Nel "bene", rendendo possibile accesso, fruizione, partecipazione, scambio, immissione di conoscenze; nel "male" illudendo i più sguarniti o i più pigri o i più ingenui che questo *auto-apprendimento* sia di per sé e, quindi, *sic et simpliciter* e per abbrivio, anche *auto-educazione*. Ma i due termini – *apprendimento* ed *educazione* – non sono sinonimi, né i due concetti cui rimandano, seppur in necessario rapporto tra di loro, sono perfettamente sovrapponibili o riducibili l'uno all'altro, almeno non in una visione dell'educazione come raffinamento continuo delle strategie di pensiero, di comprensione e di interpretazione, di giudizio critico, di riflessività tale da dare un significato razionale e un'intenzionalità all'esperienza di apprendimento.

Nell'*educazione* degli adulti, dunque – e al pari di ciò che avviene nell'*educazione* di bambini e adolescenti – l'*alfabetizzazione digitale*, che consente di operare *tecnicamente nella e con la multimedialità* realizzata e supportata dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, non soddisfa alcuna finalità autenticamente educativa se non si integra con quelle forme di alfabetizzazione che oggi sono già appellate come *tradizionali* giacché trovano il loro perno nel *sequenziale* più che nel *simultaneo*, nella *simbolizzazione* più che nell'*analogia*, nell'utilità intellettuale di cifra *gratuita* e funzionale all'*esercizio* del *pensiero astratto* più che nell'*immediata spendibilità* della *nozione*.

Sulla scia di un simile presupposto, l'annosa e sostanziale antinomia tra *apocalittici* e *integrati* che, *mutatis mutandis*, si ripropone ancora oggi nella triangolazione conoscenza-tecnologie-formazione, può trovare una sua ri-composizione, ad un livello che non è di semplice, quasi algebrica, mediazione, bensì di esplicitazione del *paradigma educativo*. Vale a dire, ad esempio, che Internet non è, intrinsecamente, una "discarica dei dati, un accumulo di cose disordinate" (Andreoli, 2007, p. 166) o, per contro, il santuario del sapere, così come le tecnologie non sono, intrinsecamente, scadenti surrogati o infallibili panacee. O, meglio, e di là degli esempi volutamente iperbolici, tutto ciò che le tecnologie creano e mettono in circolazione acquisiscono valore e senso educativo, e *producono educazione*, nella misura in cui c'è un soggetto che le padroneggia in modo attivo e creativo, esercitando e potenziando al contempo un'intelligenza che non esclude ma che integra *tradizione* ed *innovazione*, per riprendere due termini che, sempre più, purtroppo, sono oggi posti in antitesi, in reciproca esclusione e, aspetto forse più grave di tutti, connotati in termini pressoché ontologicamente negativi il primo e positivi il secondo.

3. Competenze adulte nell'e-learning: luci e ombre

Se, a livello di senso comune e di immaginario collettivo, non è raro imbattersi in affermazioni che distinguono nettamente *adulti* e *giovani* nei termini, rispettivamente, di *immigrati digitali* e *nativi digitali*, con tutto ciò che ne consegue in termini di approccio alle TIC, una riflessione critica richiede maggiore cautela e approfondimento. In primo luogo, infatti, occorre considerare che – se prendiamo per buono il discrimine anagrafico che colloca dal 1985 in poi le leve "madrelingua del linguaggio digitale" (Prensky, 2001, p. 1, traduzione mia) – oggi ci tro-

viamo al cospetto di una buona parte di adulti rientranti in tale categoria. In secondo luogo, diverse ricerche hanno evidenziato come la stessa espressione “nativo digitale” non contenga necessariamente né automaticamente in sé – come invece sarebbe sbrigativo ritenere – un riferimento alla padronanza dei linguaggi e degli strumenti propri delle tecnologie in questione. Si considerino, ad esempio, gli esiti di una recente indagine su un vasto campione rappresentativo degli studenti delle scuole superiori della Lombardia: nonostante i dati relativi al possesso/accesso e all’uso delle nuove tecnologie siano consistenti, relativamente alla competenza digitale emergono importanti aree di deficit, in particolare circa il riconoscimento critico di indirizzi web; la consapevolezza dei meccanismi commerciali del web e la valutazione del livello di affidabilità dei contenuti (cfr. Gui, 2013, pp. 8-10, 13, 47; ma anche: Ferri, 2011; Riva, 2014).

In effetti, l’automatismo da più parti denunciato è *mutatis mutandis*, il medesimo, altrettanto fuorviante, che indurrebbe a ritenere che sia sufficiente essere “nati” in un clima culturale caratterizzato dal leggere, scrivere e far di conto per considerarsi pienamente alfabetizzati sul piano strumentale e funzionale: non possono non suscitare seria preoccupazione (se non allarme) quei report che, alle soglie del Terzo Millennio, attestavano come secondo la ricerca Ials-Sials (*Second International Adult Literacy Survey*), sviluppata dall’Oecd-Ocde in due successive tornate tra il 1994 e il 2000, il 34,6% della popolazione italiana nella fascia d’età 16-65 anni non superasse il primo livello di competenza alfabetica funzionale (“soggetti che possiedono una competenza estremamente debole, ai limiti dell’analfabetismo”); un dato al quale andava sommato quello relativo a coloro che si arrestano al secondo livello individuato (“soggetti che possono leggere testi molto semplici, ma hanno difficoltà nell’affrontare nuovi compiti e nell’apprendere nuove competenze professionali”), giungendo così ad una percentuale che oltrepassa addirittura il 60% (cfr. Gallina, 2001).

La questione della padronanza informatica e digitale degli adulti – o, meglio, di una *literacy* più completa, che al versante meramente strumentale coniughi quello funzionale, intitolato alla consapevolezza critica e alla riflessività dell’apprendimento generato dall’uso e nell’uso delle tecnologie (cfr. EUR-LEX, 2006) – richiede, dunque, di essere affrontata in prospettiva diacronica non meno che sincronica, e con particolare attenzione alle condizionanti sinergie con le lacune, ancora presenti, a livello di alfabetizzazione *tout court*.

Ulteriori dati, inoltre, consentono di mettere ancora di più e meglio a fuoco la complessità della situazione: stando al report statistico ISTAT “Cittadini e nuove tecnologie” del 2013, l’uso di Internet è in crescita tra gli adulti di 35-44 anni (73,4% contro il 68,9% del 2012) e le persone di 60-64 anni (36,4% contro il 30,9% del 2012), ma i maggiori utilizzatori del personal computer e di Internet restano comunque i giovani di 15-19 anni (rispettivamente, oltre l’88% e oltre l’89%); la quota di utenti decresce progressivamente in modo direttamente proporzionale all’età: già tra le persone con età compresa tra i 35 e i 44 anni l’uso del personal computer e di Internet è più contenuto (rispettivamente il 72,8% e il 73,4%), mentre dopo i 54 anni la quota di utilizzatori si attesta su valori inferiori al 50% (cfr. ISTAT, 2013). Tali rilevazioni, infatti, pongono l’accento su una “categoria adulta” tutt’altro che trascurabile, anzi, in rilevante crescita demografica: la cosiddetta popolazione anziana. Tanto che – in particolare a partire dal 2007 e sulla scia della Dichiarazione Ministeriale di Riga del 2006 “ICT for an Inclusive Society” – l’Unione Europea iniziò a raccomandare esplicitamente azioni di *e-inclusion*, rilevando come il fatto che solo il 17% delle persone di oltre 65 anni di età fosse in possesso delle competenze digitali costituisse un indicatore tale da considerare la popolazione anziana a rischio di esclusione sociale (cfr. COMMISSIONE DEL-

LE COMUNITÀ EUROPEE, 2007, p. 4; ma anche: Delai, 2011). Di là degli opportuni approfondimenti relativi alle questioni particolari, ciò che qui interessa rimarcare sono, inoltre, gli *aspetti generali* messi in evidenza relativamente al *digital divide*, che “in realtà non attiene tanto all’accesso all’informatica, quanto alla sua mancanza di accesso inteso sia in termini di carenza di mezzi, come il possesso di un Pc o la connettività ad internet, sia per carenza di competenze. Ciò implica l’assunto che l’uso del PC sia di per sé una cosa migliore rispetto al suo non uso e che ciò provochi un deficit per chi non lo utilizza” (ISFOL, 2013, p. 225).

Queste “fotografie” inducono la ricerca nel settore dell’educazione degli adulti ad affrontare molteplici sfide che, pur articolandosi sulla base di situazioni diversificate, sono tutte riconducibili ad un motivo di fondo: far corrispondere alla diffusione dell’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione un irrobustimento delle *competenze* necessarie affinché tale uso si accompagni ad una *reale crescita formativa*, scongiurando quelle nuove forme di passivizzazione che si celano dietro alle innovazioni di facciata. Ciò significa che possedere ed utilizzare le tecnologie per implementare formazione in modalità *e-learning* non può prescindere dalla maturazione di strumenti e strategie concettuali di carattere meta-cognitivo, simboliche ed astratte, tali da rendere/mantenere *vigile* il soggetto adulto circa la *processualità* e il *senso* della sua formazione.

Per queste ragioni, non pare eccessivo, né tantomeno tautologico, considerare l’adulto – *status* sociale ed esistenziale ancora e sempre in divenire, ma al quale si riconoscono raggiunti, grazie all’iter formativo-esperienziale pregresso e *in fieri*, consolidati traguardi di *autonomia*, *consapevolezza*, *intenzionalità* e *responsabilità* (cfr. Marescotti, 2012; Mariani, 2014) – colui che può “sfruttare” al meglio il portato formativo delle TIC, riconoscendone ed affrontandone le difficoltà, comprendendone le potenzialità e, anche, disvelandone i “miti” o gli “inganni”. Si tratta, evidentemente, di una visione ottimistica dell’adulto come soggetto maturo nell’essere guida di sé, nella formulazione dei giudizi, nella disposizione critica e progettuale che, a sua volta, si “scontra” con evidenze più realistiche, intitolate ad un adulto che è anche immaturo, smarrito e/o assente (cfr. Cornacchia, Madriz, 2014): come uscire, dunque, dall’*impasse*? La chiave di volta sta, evidentemente, nel *diventare* adulti, in quell’“iter formativo-esperienziale”, in quelle basi che avviano gli individui al cammino della conoscenza, in quella scuola che può fare da apripista all’educazione degli adulti che vada oltre al recupero solo se si offre come *officina di metodo* in cui costruire *conoscenze generative* ed *euristiche* (cfr. Frabboni, 2009, p. 90). E così come, in generale, il discorso dell’educazione degli adulti non può prescindere da un discorso sulla qualità della scuola, allo stesso modo l’impiego didattico-educativo delle TIC in età adulta si richiama, per i “nativi digitali” che già sono buona parte degli adulti di oggi e massimamente saranno quelli di domani, a quanto la scuola avrà saputo e saprà fare per razionalizzare e significare gli “spontaneismi digitali”, confrontandosi con essi e con le relative provocazioni.

Solo una (s)valutazione miope del rapporto tra *vis* educativa e nuove tecnologie porta ad espungere la necessità di riaffermare la dimensione cosiddetta *umanistica* della formazione: al contrario, proprio in quanto raffinato e complesso prodotto culturale, le tecnologie reclamano con forza un approccio ove capacità di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione, di contestualizzazione e, non ultimo, di ricerca si confermano più che mai necessari, alla luce di un progetto antropologico di cifra *eudemonica* che, nelle sue linee essenziali, è rimasto invariato rispetto a quelli che hanno accompagnato altre “rivoluzioni” culturali e il conseguente spalancarsi di nuovi orizzonti conoscitivi, di azione e di relazione. Del resto, le possibilità *capacitanti* (cfr. Nussbaum, 2002; Sen, 2005) delle

tecnologie vanno considerate, a monte e in particolar modo in relazione ad un'educazione degli adulti posta a garanzia di un effettivo protagonismo sociale dei soggetti, nelle loro implicazioni di carattere politico *lato sensu*, giacché, la questione è rilevante a livello di

democrazia sostanziale, dal momento che l'esclusione digitale è destinata a diventare una forma di estromissione complessiva da ambiti sempre più importanti della vita associata ed anche dell'*esercizio di veri e propri diritti di cittadinanza*. Per questo motivo, assunta consapevolezza che l'utilizzo di Internet e, più in generale, degli strumenti telematici di comunicazione, informazione, interazione rappresentino un elemento caratterizzante (quasi costante) e non più occasionale (ed eventuale) delle società contemporanee, diviene necessario dedurne che disuguaglianze in tale campo non possono più, come è stato sino a tempi recenti, essere considerate legate a situazioni personali non rilevanti per la comunità, ma occorre prendere atto che, al contrario, le stesse incidono sullo sviluppo complessivo della società (Papa, 2008, pp. 24-25, corsivo mio).

4. Considerazioni conclusive

In definitiva, il tema cruciale delle *skills* adulte – pre-requisiti ed obiettivi formativi al tempo stesso – non può esaurirsi nella, sia pure imprescindibile, conoscenza tecnico-applicativa dei dispositivi, bensì coinvolge la sfera delle *direzioni di senso* della formazione che costruiscono e consentono di acquisire, del valore esistenziale delle relazioni instaurate, delle ricadute e degli impatti politici e valoriali sul piano collettivo. Al soggetto adulto – e in tutte le fasi del suo processo formativo, dalla fruizione alla co-costruzione della conoscenza – è richiesto, pertanto, un costante esercizio di controllo critico circa le interazioni mezzi/contenuti/fini delle esperienze formative, ove le tecnologie sono da considerarsi un ingrediente attivo, tutt'altro che neutro rispetto agli esiti e, soprattutto, non intrinsecamente innovative ed emancipanti. Come a dire che le azioni intraprese in sede locale, nazionale ed internazionale (cfr. Commissione delle Comunità Europee, 2000, 2002, 2007; Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012; UNESCO, 2010) per implementare lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione anche nell'ambito della formazione in età adulta non produrranno, nella prospettiva qui avanzata, autentici progressi educativi se sganciati da un impegno politico-culturale intitolato alla cosiddetta *information literacy* come "filtro critico", come capacità di gestire e valutare criticamente il flusso di informazioni veicolate che possa sostenere la popolazione a orientarsi, comprendere e scegliere con autonomia (cfr. Associazione TreeLLLe, 2010, pp. 196-199).

Ciò riguarda sia il versante *formale* della formazione in età adulta sia, e a livelli via via crescenti, quello *non formale ed informale*, ove il soggetto-learner può sperimentare ampi margini di osservazione, valutazione, scelta, e lavorare in proprio nel e per il *passaggio dall'informazione alla formazione e all'auto-educazione*.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Andreoli V. (2007). *La vita digitale*. Milano: Rizzoli.
- Associazione TreeLLE (2010). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. Genova: Associazione TreeLLE.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning: per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Bates A. W. (1974). Success and Failure in Innovation at the Open University. *Innovations in Education & Training International*, 11, 1, 16-23.
- Burgess J. (1971). Emerging Concepts of University in Britain. In B. Holmes, D. G. Scanlon, W. R. Niblett (Eds.), *World Yearbook of Education 1971/2: Higher Education in a Changing World* (pp. 75-89). Milton Park, Abingdon (Oxfordshire, UK): Routledge.
- Castiglioni M. (Ed.). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Commissione delle Comunità Europee (2000), *e-Learning. Pensare all'istruzione di domani* [COM (2000) 318 def.; Bruxelles, 25.05.2000].
- Commissione delle Comunità Europee (2002). *e-Europe 2005: una società dell'informazione per tutti* [COM(2002) 263 def.; Bruxelles, 28.05.2002].
- Commissione delle Comunità Europee (2007). *Iniziativa europea i2010 sull'e-inclusione. "Partecipare alla società dell'informazione"* [COM(2007) 694 def.; Bruxelles, 08.11.2007].
- Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Delai N. (Ed.). (2011). *Internet over 60. Le tecnologie digitali per la generazione matura*. Milano: Franco Angeli.
- EUR-LEX (2006). *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- European Commission – EACEA – Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferri P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Frabboni F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- Gallina V. (2001). L'analfabeta globalizzato. *Italiano e oltre*, 1, 38-43.
- Gui M. (Ed.). (2013). *Indagine sull'uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde. Una ricerca del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Milano-Bicocca, con la collaborazione di OssCom, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*. Milano: Regione Lombardia.
- ISFOL (2013). *PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*. Roma: ISFOL.
- Issroff K., Scanlo E. (2002). Educational Technology: The Influence of Theory. *Journal of Interactive Media in Education*, 6, 1-13.
- ISTAT (2013). *Cittadini e nuove tecnologie*. Retrieved December 27, 2015, from <http://www.istat.it/it/archivio/108009>.
- Marescotti E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.
- Margiotta U. (Ed.). (1997). *Pensare in rete: la formazione del multialfabeta*. Bologna: CLEUB.
- Mariani A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Northcott P. (1976). The Institute of Educational Technology, the Open University: Structure and Operations, 1969 1975. *Innovations in Education & Training International*, 13, 4, 11-24.
- Nussbaum M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4, 2, 123-135.
- O'Shea T., Self J. (1983). *Learning and Teaching with Computers*. Brighton: Harvester Press.
- Open University Planning Committee (1969), *The Open University: Report of the Planning*

- Committee to the Secretary of State for Education and Science. London: Her Majestic Stationery Office.
- Palomba D. (1975). *Open University*. La Nuova Italia: Firenze.
- Papa A. (2008). Il principio di uguaglianza (sostanziale) nell'accesso alle tecnologie digitali. In E. De Marco (Ed.), *Accesso alla rete e uguaglianza digitale* (pp. 11-36). Milano: Giuffrè.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, 1-6.
- Riva G. (2014). *Nativi digitali: crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development*, 6, 2, 151-166.
- Simone R. (2000). *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- UNESCO (2010). *Confintea VI. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Hamburg: UNESCO-UIL.