

Educazione in età adulta tra formazione e apprendimento informale: la prospettiva del lifelong learning (tratto da: 2. Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia).

Educazione in età adulta tra formazione e apprendimento informale: la prospettiva del lifelong learning.

Il vocabolario oggi utilizzato, sia a livello nazionale sia internazionale, ha portato alla luce una molteplicità di termini, ai quali si fa riferimento quando si parla di educazione rivolta a soggetti adulti o comunque al di fuori dei percorsi di istruzione formalizzata. Termini, quali educazione permanente, *lifelong learning*, formazione continua e ricorrente, educazione degli adulti sono entrati oramai a far parte di un linguaggio comune.

L'idea che l'educazione/formazione¹ costituisce un processo attivo durante l'intero corso di vita non nasce nell'epoca contemporanea. Nel corso della seconda metà del XX secolo l'elemento di novità del tema oggetto di analisi consiste nel fatto di averlo concepito come idea guida per il rinnovamento dell'educazione nella sua interezza, come del resto risulta, a partire dal 1960, dagli studi presenti nella letteratura di riferimento, sostenuti dalle posizioni ufficiali espresse in ambito UNESCO (Lengrand, 1989).

Il rinnovamento, presupponendo una preesistente situazione ritenuta non soddisfacente, emerge come idea e definisce più specificamente la posizione teorico e pratica degli studiosi che hanno postulato il concetto di crisi della moderna educazione (Coombs, 1982, pag. 145). Molteplici sono i fattori, intesi come elementi di significato, che vengono presentati per delineare lo stato di crisi dell'educazione, definita, per contrapposizione, tradizionale; così come articolate sono le posizioni e i valori di riferimento a cui gli stessi fattori succitati si riconnettono. Le prospettive di riferimento possono essere rappresentate su un asse contraddistinto da due polarità: da una parte, ragioni di carattere pratico-pragmatico, da un'altra parte, giustificazioni di carattere idealistico e umanistico (Wain, 2009).

La gamma di posizioni teoriche che ne deriva fa riferimento a una molteplicità di aspetti di varia natura: nuovi bisogni di apprendimento legati alle trasformazioni del mondo del lavoro e alle qualificazioni professionali; enfasi accresciuta sul contributo dell'educazione alla auto-realizzazione e allo sviluppo personale; ampliamento del ruolo svolto dall'educazione per la democratizzazione sociale e l'equità alle età diverse da quella dell'infanzia (Cropley, 1989).

La critica è rivolta principalmente al modello istruttivo che concepisce la scuola come sistema esclusivo di educazione e come opportunità riservata ad una specifica fascia di età, incapace di incontrare i bisogni di vita di tutti gli individui e della società nel suo complesso. Ciò che viene messo in discussione è così la caratteristica di una concezione dell'educazione imbrigliata da una visione limitata, che esclude e allontana, rispetto di contro alla necessità di integrare e includere (Coombs, 1989).

L'educazione permanente, così intesa, assume una valenza ri-generativa e si presenta come criterio basilare per una generale trasformazione del complesso insieme di aspetti ed elementi costituente l'universo della formazione.

Una definizione con un certo grado di generalità e di carattere omnicomprensivo concepisce l'educazione permanente come ambito che guarda all'educazione nella sua totalità. Tale carattere si esprime con riferimento alla globalità delle strutture e dei livelli educativi, in una dimensione che abbraccia sia i fattori temporali che quelli spaziali. È inoltre richiamato il concetto di flessibilità le cui forme si manifestano nei tempi, nei contenuti e nei metodi di insegnamento. Essa fa riferimento poi alla necessità dell'auto-direzione nell'apprendimento (Dave, 1976).

Dunque, si conviene in letteratura che l'educazione è un processo permanente che va assai oltre le

¹ Sul significato attribuito ai termini di educazione e formazione e con riguardo al rapporto intercorrente tra loro, nell'ambito della letteratura scientifica di riferimento, emerge una pluralità di posizioni (Alberici, 2000).

Nel presente volume viene adottata l'accezione che vede l'educazione e la formazione appartenenti a una comune matrice di significato, quale quella espressa dal concetto di paideia.

attività specificamente realizzate nelle istituzioni scolastiche e formative, coinvolgendo sempre più gli stessi soggetti in età adulta o comunque gli individui al di fuori delle sedi cosiddette formali dell'istruzione (Alberici, 2002). Con la definizione di educazione permanente si richiamano infatti una molteplicità di aspetti che riguardano il rapporto con l'educazione di individui e società nei diversi contesti e nelle diverse epoche storiche. Essa rinvia alla possibilità (bisogni, aspirazioni, necessità) di un processo di formazione/apprendimento che coinvolge gli individui lungo il corso della loro esistenza, abbracciando i diversi ambiti di vita: professionale, privato, familiare, sociale. L'educazione permanente si può presentare pertanto come un'idea guida, un riferimento teorico/concettuale, un principio di coerenza e di continuità nel modo di concepire il processo di crescita dell'individuo e nella dimensione strategico-operativa delle politiche dell'istruzione. Essa, in sintesi, può dunque essere concepita come un concetto, una pratica, un obiettivo, una metodologia, una politica che oggi si orienta progressivamente alla valorizzazione della dimensione del creare le condizioni per lo sviluppo delle reali possibilità di *lifelong learning*.

Negli studi dell'Unesco essa viene sostanzialmente presentata come un processo che accompagna lo sviluppo personale, professionale e sociale degli individui, durante il corso della vita, per migliorare la qualità della vita degli individui stessi e delle loro collettività. Lengrand negli anni Settanta del secolo scorso considerava che l'educazione è non solo acquisizione di un patrimonio di conoscenze, ma anche sviluppo dell'individuo che diviene progressivamente sempre più se stesso, attraverso le diverse esperienze della vita. Ne deriva che i compiti dell'educazione si declinano in due direzioni. E cioè nel favorire l'attivazione di strutture e di metodi per aiutare gli individui nella continuità del loro apprendimento e della loro formazione per tutta la vita e per attrezzarli, anche attraverso le forme molteplici dell'autoapprendimento, affinché possano essere soggetti di sviluppo (Lengrand, 1976).

Schwartz ribadisce con forza tali considerazioni sottolineando la necessità di distinguere l'educazione permanente dalla formazione ricorrente (Schwartz, 1987). Mentre con la seconda s'intende un ritorno periodico sui banchi di scuola, secondo una logica tradizionalista che vede la scuola come l'istituzione formativa per eccellenza, sede elettiva per la formazione dell'individuo, l'educazione permanente si sviluppa sulla base di tre principi guida:

- il principio della partecipazione;
- il principio di globalità;
- il principio di uguaglianza delle opportunità.

Si mette in questo modo in evidenza la necessità di garantire a tutti gli individui, indipendentemente dal genere, dallo stato socio-economico e dalla cultura d'appartenenza, le stesse opportunità di partecipazione a percorsi di istruzione e di formazione finalizzati alla realizzazione del sé nella sua globalità, ossia in ambito lavorativo, personale e sociale (Schwartz, 1987; Schwartz & De Blignieres, 1981).

In questa prospettiva, l'educazione permanente viene presentata, non come un semplice prolungamento verso l'età adulta dell'educazione tradizionale, ma con un nuovo approccio teorico e operativo. Siamo così di fronte ad un nuovo modo di considerare le molteplici dimensioni di vita degli individui e a un quadro di riferimento indispensabile per tentare di trovare soluzioni efficaci alle molte e inedite sfide presenti nella vita culturale, sociale e professionale degli individui e delle moderne società complesse. Si tratta di un concetto di ampia portata che riguarda tutti gli aspetti istituzionali o meno; formali o non formali e informali dell'educazione; le diverse sedi e le sue diverse finalità. Un concetto complesso, riconducibile a differenti contesti interpretativi ma, proprio per questo, spesso criticato.

In tempi più recenti, il concetto di educazione permanente viene rivisitato. A cominciare dagli anni '90 si sviluppa la prospettiva scientifico-politico-strategica dell'apprendimento a tutte le età o durante tutta la vita (*lifelong learning*). Si dà del concetto di educazione permanente una lettura che tenta di superare i limiti sia dell'accezione esclusivamente ideologica (nel senso di idea limite, visione utopica, progetto socio-politico per l'emancipazione di gruppi, classi sociali, etc.), sia della

logica prevalentemente compensativa (nel senso di colmare le carenze di scolarità per gli esclusi dai percorsi di istruzione) che l'aveva caratterizzata nelle stesse iniziative di educazione degli adulti sviluppatesi anche in Italia dalla metà degli anni '70.

Questo passaggio, anche teorico, si fonda su molteplici elementi innovativi, a partire dai grandi cambiamenti di scenario della nostra epoca. I caratteri delle moderne società complesse, tecnologiche e della conoscenza, richiedono infatti una nuova attenzione non solo alle strategie delle politiche formative per l'innalzamento complessivo dei livelli di cultura dei diversi popoli, ma anche alla loro gestione operativa. E questo sul duplice versante del nuovo ruolo dei sistemi scolastici e formativi e della messa in campo di strategie educative, specificamente finalizzate a promuovere l'apprendimento in contesti e fasi della vita diversi da quelli tradizionalmente riservati all'istruzione e alla formazione professionale.

D'altro lato, nello specifico della ricerca scientifica e in ambiti disciplinari diversi (psicologici, antropologici, sociali, biologici, etc.) si è venuto sviluppando un ampio campo di studi su forme, modi e tempi della maturazione, dello sviluppo e della crescita degli esseri umani che hanno profondamente modificato molte concezioni consolidate. Studi che hanno comportato riflessi assai rilevanti anche sul piano concettuale nella relazione sviluppo-apprendimento, età della vita-apprendimento, processi di crescita e di "adulterizzazione" e ruolo della formazione. Da ciò deriva inoltre l'emergere di un nuovo interesse per l'individualità dei processi, in una parola per l'individuo, cui si riconosce e si richiede l'assunzione di una responsabilità diretta nell'apprendimento, nella decisione di cosa, come, dove, quando apprendere.

La nuova accezione di *educazione permanente* si colloca dunque all'interno di questo quadro di riferimento, che presenta una complessità di concetti e di significati, quali formazione e apprendimento durante il corso della vita (*lifelong learning*), organizzazioni che apprendono (*learning organisations*), di società dell'apprendimento o società conoscitiva (*learning society*) (Alberici, 2000; Alessandrini, 2001).

La complessità dei significati deve essere esplicitata, ma non si può eliminare nessuna di queste accezioni poiché la semplificazione comporterebbe una visione riduzionistica dei processi a cui si riferiscono i concetti stessi. Educazione, formazione e apprendimento attengono all'insieme delle strategie, delle aspirazioni, delle politiche e dei percorsi individuali e collettivi, attraverso cui si riproducono le società e si costruiscono i singoli progetti di vita e per il futuro. La semplificazione tecnicistica (la formazione intesa essenzialmente come le tecniche e i metodi) o la curvatura puramente funzionalista (la formazione intesa essenzialmente come risposta ai compiti professionali e sociali) sarebbe assai grave. D'altra parte, il concetto di educazione permanente ha sempre avuto una sua connotazione simbolica ed evocativa di grande forza che rinvia alle grandi aspirazioni di liberazione e di sviluppo umano che hanno attraversato la storia e a cui, tanto più nei difficili passaggi del terzo millennio, non si può culturalmente rinunciare.

In questo senso, l'educazione permanente si può quindi considerare come il quadro di riferimento entro cui ridefinire e su cui orientare sia le politiche dell'istruzione e della formazione, nel senso dei sistemi scolastici, professionali e universitari, sia le attività finalizzate all'apprendimento per gli individui nelle diverse età della loro vita e nei diversi contesti di vita e di lavoro.

L'educazione permanente o, sul versante dell'individuo l'apprendimento a tutte le età, costituiscono dunque il nuovo scenario. Si delinea così la possibilità di adottare il paradigma di educazione permanente come riconoscimento della possibilità di apprendimento durante il corso della vita e in qualsivoglia contesto. Possibilità che può consentire agli individui di: affrontare le sfide del cambiamento sul terreno dell'economia e del lavoro; partecipare attivamente sul terreno politico, sociale, culturale alla vita singola e associata; dare un senso, attribuire un significato alle esperienze vissute.

Con tale definizione, infatti, si supera l'idea della formazione permanente (spesso confusa nei fatti con l'educazione degli adulti), intesa come compensazione delle carenze e/o come miglioramento dei saperi e delle competenze già possedute. E ciò in una logica prevalentemente aggiuntiva rispetto alle fasi dell'infanzia e dell'adolescenza (Tramma, 1997). Essa si riferisce invece all'insieme delle

opportunità educative che si possono sviluppare lungo l'intera esistenza degli individui, in una logica processuale. La formazione, l'apprendimento non si realizzano in fasi/segmenti successivi e a se stanti (scuola, formazione professionale, formazione continua nel lavoro), ma piuttosto in un processo in cui tali aspetti si intrecciano e interagiscono sia nelle diverse stagioni della vita sia nella diversità dei luoghi (Lichtner, 1990).

Con il concetto di apprendimento il corso della vita si viene a sostanziare il principio dell'educazione permanente in un'ottica che sposta decisamente l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso scolastico al *soggetto* ed ai suoi bisogni di formazione. È così che il *lifelong learning* diviene il principio ispiratore tanto dell'offerta quanto della domanda in qualsivoglia contesto d'apprendimento. Alla base del cambiamento di prospettiva sta la portata trasformativa dei numerosi mutamenti che la società sta attraversando nel processo di transizione verso la società della conoscenza. Fattore decisivo di cui si sostanzia il *lifelong learning* sta quindi nella capacità umana di creare e usare conoscenza in maniera efficace. Diviene quindi obiettivo primario delle politiche istituzionali e dell'iniziativa dei soggetti sociali la creazione delle condizioni per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso.

Ciò richiede l'individuazione di una strategia globale che, come è stato anche recentemente sottolineato in molti documenti istituzionali (dalle pubblicazioni dell'Unesco a quelle dell'UE), tenda ad offrire opportunità di formazione il più possibile vicine ai soggetti (singoli individui, gruppi e categorie sociali, popoli) tanto in termini di bisogni che di possibilità di accesso a tali opportunità.

Ciò al fine di sollecitare tutti i cittadini a cooperare attivamente in tutte le sfere della vita pubblica, attraverso un'organizzazione che permetta loro di conciliare lavoro, vita familiare e formazione lungo l'intero corso di vita, dando così risposta ai bisogni e alle esigenze via via emergenti nel contesto di vita quotidiano.

In questo senso, il concetto di apprendimento lungo il corso della vita mette in luce i temi connessi alle possibilità, ai desideri, alle situazioni, alle condizioni in cui gli individui possono apprendere. E ciò a partire dalla consapevolezza che il carattere specifico dei processi formativi è l'apprendimento il quale si può realizzare, in modo sempre più scientificamente dimostrabile, durante tutto il corso della vita degli esseri umani. È indubbio che esso pervade tutta l'esperienza umana, al di là dei percorsi di istruzione o di formazione per il lavoro. Ne deriva perciò la necessità di individuarne non solo i suoi molti aspetti, ma i caratteri che lo fanno essere processo e risultato diverso dalle altre esperienze di vita.

Si può dire che esso può essere considerato aspetto costitutivo dell'educazione permanente e dell'educazione degli adulti ed ha come effetto un cambiamento dotato di relativa stabilità, o più esattamente di quella che potremmo chiamare reversibilità voluta. Cambiamento ottenuto attraverso processi tesi a modificare o sostituire apprendimenti non più adeguati o comunque limitativi rispetto a nuove potenzialità o a nuovi bisogni formativi (di ruolo, professionali, di crescita individuale). E questo nelle diverse età della vita e nei diversi contesti formali e non (Alberici, 2000).

Il concetto di apprendimento lungo il corso della vita diviene così:

- un riferimento strategico per le politiche attive dell'istruzione e della formazione, al fine di garantire un accesso universale ai processi formativi di acquisizione delle competenze alfabetiche funzionali; lo sviluppo dei livelli culturali delle popolazioni;
- una strategia per la realizzazione delle condizioni di fattibilità della crescita e dello sviluppo degli individui, sulla base delle loro potenzialità di apprendimento durante tutto il corso della vita;
- un criterio guida per la coerenza e la continuità delle politiche educative e formative;
- una strategia per le politiche connesse ai diritti di cittadinanza.

Con esso si evidenzia quindi, da un lato, il valore attribuito al soggetto e alla sua esperienza e, dall'altro, l'esigenza di promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze strategiche necessarie perché le persone siano effettivamente in grado di poter apprendere nelle diverse età.

All'interno di questo quadro di riferimento si collocano oggi la riflessione teorica e le pratiche riferite all'insieme delle opportunità educative che si rivolgono ai soggetti in età adulta. È indubbio che il rapporto adulti/educazione/apprendimento è un rapporto complesso. È altrettanto evidente che, seppur si possa sostenere che l'educazione degli adulti sia sempre esistita di fatto, nell'esperienza degli individui e delle collettività anche più elementari, in quanto gli uomini e le donne hanno sempre saputo trarre insegnamento/i dalle loro e dalle altrui esperienze, l'educazione degli adulti (EdA), come impresa determinata e sistematica per promuovere l'apprendimento degli adulti per l'acquisizione di saperi e abilità, per la formazione dei cittadini, dei lavoratori, per la realizzazione personale, ha una storia più recente. Oggi, la possibilità di apprendere lungo il corso della vita diviene una priorità dei singoli e delle società. L'educazione degli adulti non è più, in effetti, un'offerta formativa finalizzata al risarcimento degli esclusi sul piano sociale o strumento funzionale solo ai bisogni del lavoro bensì diviene strategicamente e strutturalmente costitutiva delle prospettive, della gestione e delle politiche di cambiamento e di innovazione. L'apprendimento degli adulti viene pertanto definito, oltre che un diritto, una chiave per il XXI secolo (Unesco, 1997). La stessa nozione di apprendimento durante il corso della vita comporta un'attenzione del tutto nuova al fattore età e colloca l'educazione degli adulti nell'ambito di una logica di continuum e di flessibilità delle strategie e delle politiche educative. L'EdA è finalizzata ad un processo di sviluppo degli adulti che produce modificazioni qualitative negli individui, non semplice aggiunta quantitativa di saperi o abilità, processo che si sviluppa durante tutta l'esistenza. Le definizioni di educazione degli adulti sono molteplici e si sono venute progressivamente trasformando in relazione al nuovo quadro di riferimento teorico-pratico di cui abbiamo parlato in precedenza.

Si può in questo senso sostenere che con l'educazione degli adulti ci si riferisce, sul piano disciplinare, allo studio e alla ricerca degli ambiti teorico-operativi in cui gli individui adulti sono impegnati in processi di apprendimento finalizzati ad obiettivi molteplici e di plurale natura. Ci si riferisce dunque in questo caso all'Eda intesa come una disciplina, un definito campo del sapere e di pratica formativa finalizzata, intenzionalmente ed esplicitamente, a promuovere, sviluppare, sostenere tutte le attività, che possono favorire e facilitare l'acquisizione e lo sviluppo dei saperi e delle abilità necessari per l'assunzione dei compiti e per l'esercizio delle responsabilità connesse alla vita adulta. L'intenzionalità diviene, pertanto, uno dei presupposti teorici di tutte quelle pratiche specificatamente dirette a favorire, promuovere, facilitare il soggetto adulto nel processo di arricchimento o completamento della propria preparazione, di fronte ai compiti e alle necessità, intellettuali e materiali, proprie del suo stato di adulto.

Certo, nell'esperienza di vita degli individui, donne e uomini adulti, le occasioni e le situazioni che si presentano come opportunità formative sono molto più ampie di quelle specificamente a ciò finalizzate. Possono, infatti, presentarsi in sedi, luoghi e forme non prioritariamente preposti all'apprendimento. Si tratta di quella che viene chiamata la storia personale della formazione: quel percorso unico che si sviluppa lungo la vita degli individui, attraverso occasioni, incontri, esperienze di lavoro e di relazione, partecipazione politica, sociale, a gruppi di interesse. In una parola, si tratta di ciò che Demetrio (1997) definisce l'educazione in età adulta, con la quale si evidenzia la costante potenzialità di apprendimento propria della condizione adulta, e si indicano tutte quelle circostanze che inducono gli adulti a rivedere il proprio ruolo, i propri compiti, in relazione a se stessi e agli altri, indipendentemente dall'intenzionalità di definire luoghi e/o occasioni specifiche di formazione.

La complessità del rapporto tra adulti e formazione viene così ad assumere diverse possibilità d'espressione quali:

- a) le attività e le esperienze intenzionali;
- b) le attività e le esperienze non intenzionali;
- c) le esperienze di vita, intimamente legate alla costruzione di un progetto di vita individuale.

Ne consegue una molteplicità e diversità tanto delle motivazioni quanto delle aspettative che

l'adulto presenta. Da qui la necessità di individuare una diversità di metodi e tecniche d'insegnamento/apprendimento messe in atto al fine di rendere esplicita l'intenzionalità, il protagonismo consapevole, individuale finalizzato all'apprendimento. E, in questo senso, l'EdA fornisce un quadro di riferimento teorico concettuale per conoscere la realtà degli adulti, delle loro forme e modi per apprendere, delle strategie da attivare, ed anche indirizzi per il concreto fare formazione. Ma se, come abbiamo detto, l'EdA si riferisce ad un insieme di articolate e complesse opportunità educative ed offerte di percorsi formativi, essa interagisce sempre più strettamente nella direzione dell'apprendimento durante tutta la vita, con le strategie generali dei sistemi di istruzione e di formazione e con le politiche economico-sociali.

Il paradigma della formazione *lifelong* mette in evidenza alcune discriminanti teorico-operative per l'EdA, tra le quali assumono particolare rilevanza:

- la necessità di centrare la formazione in età adulta, sempre più sull'acquisizione di competenze, di metacompetenze, relative non solo alle performance professionali richieste dalla nuova organizzazione del lavoro e dalla *new e net economy*, ma anche ai compiti dei ruoli in cui si definisce socialmente l'essere adulti nei diversi contesti;
- la necessità di acquisire competenze procedurali e strategiche rispetto alla possibilità di essere *lifelong learners*. Ciò comporta un'attenzione specifica allo sviluppo della *core competence* per l'apprendimento permanente e cioè della competenza di *sapere apprendere lifelong* e quindi alla necessità di *apprendere ad apprendere* (Alberici, 2008).

Lo spostamento del focus della formazione, verso il paradigma dell'apprendimento *lifelong* ne modifica i paradigmi teorico-concettuali e operativi.

Le conoscenze e le competenze possedute dai soggetti, acquisite nei percorsi di istruzione e formazione erano - solo fino a qualche decennio fa - più che sufficienti per svolgere un'attività lavorativa in una prospettiva di medio-lungo termine, senza che esse dovessero essere radicalmente sostituite o modificate. La necessità di aggiornare le competenze possedute o di acquisirne di totalmente nuove non si presentava con una frequenza, con una rapidità e, infine, con una radicalità tali da far assumere alle problematiche correlate - in genere, alle relative transizioni - una dimensione di interesse politico-culturale a livello generalizzato.