

CONTRIBUTO TEORICO

L'educazione degli adulti tra le nuove sfide dell'università e della formazione continua.

Giuditta Alessandrini*

1. L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI COME "TESORO" DELL'UNIVERSITÀ: QUALI SFIDE E QUALI PROSPETTIVE

Per chi è interessato a comprendere le linee di sviluppo del percorso futuro dell'università in un'ottica internazionale e con uno sguardo al "mondo" della formazione occorre ricordare due eventi recenti che hanno segnato nell'anno in corso un allargamento di scenario di notevole rilevanza: l'elaborazione della "Carta Europea per il life long learning" del luglio del 2008 a cura dell'EUA (European University Association)¹ ed il primo "Forum Mondiale dell'educazione e della formazione durante tutto l'arco della vita"² tenutosi a Parigi con il Patrocinio dell'Unesco nell'ottobre 2008

I due eventi affidano un compito più ampio e significativo all'istituzione università nella direzione del ruolo che questa può avere nella società attuale per tutti i cittadini e per la crescita civile e democratica. Non si tratta più di scorgere il ruolo dell'università come agenzia specializzata per una fascia di studenti o per la ricerca ma di affidarle una responsabilità per certi aspetti del tutto nuova rispetto alla sua storia. Una responsabilità chiave nel contribuire a costruire quella società della conoscenza che – già dalle dichiarazioni elaborate a Lisbona all'inizio di questo decennio – ha costituito un cartello per le policy dei paesi europei.

Quali elementi è possibile, dunque, evidenziare rispetto ai due importanti eventi?

La "Carta" che è consultabile on line nei siti dell'Unione Europea, stabilisce dieci tesi chiave su cui articolare le politiche di sviluppo dell'università nei paesi membri e dieci indirizzi all'attenzione dei governi per la realizzazione del potenziamento del ruolo degli atenei nel promuovere la learning society.

Tra questi punti si può sottolineare ad esempio il primo "Riconoscere il contributo dell'università al lifelong learning come il maggior beneficio per l'individuo e la società" ed il settimo "Assicurare autonomia e sviluppo di incentivi per le università nell'area del lifelong learning". Per la formazione professionale e continua, invece, è di grande rilevanza l'ottavo principio che recita "Incoraggiare partnership a livello regionale con le autorità locali, i funzionari e le agenzie territoriali".

Su questo ultimo aspetto, mi preme ricordare come sia fondamentale il ruolo delle associazioni di professionisti come ad esempio l'AIF, l'AIDP, i gruppi di ricerca EdA per creare le condizioni possibili ed auspicabili di interazione nel tessuto sociale del territorio.

Il Forum dell'Unesco - al quale ho partecipato personalmente il 28 ed il 29 di ottobre scorso - proietta le tematiche della responsabilità dell'università per una formazione durante tutto l'arco della vita in un'ottica mondiale.

Si è parlato addirittura di un nuovo ordine mondiale dell'educazione en train de naître. Negli interventi più significativi emergono alcuni focus:

Le università devono dare il loro contributo per identificare i bisogni di formazione di domani in uno spazio mondiale dell'educazione e della formazione;

Valorizzare il diritto alla formazione assicurando dispositivi di validazione delle competenze che consentano alle persone di inserirsi stabilmente nella società;

Il cittadino diventa di fatto un apprenant tout au long de sa vie in un sistema globale.

Si tratta di mobilitare risorse per comprendere come costruire percorsi che consentano di conciliare i dispositivi nazionali ed i dispositivi transnazionali (ad esempio per garantire il riconoscimento dei titoli) proseguendo il percorso del processo di Bologna.

Il punto fondamentale è che sta emergendo uno spazio mondiale dell'educazione e della formazione come risultato della convergenza di tre tendenze: l'emergenza della società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra economia ed educazione-formazione. L'educazione durante tutto l'arco della vita è fondamentale per garantire la competitività economica a livello globale (come ha per esempio sottolineato Adama Ouane, Direttore dell'Unesco) ma anche per migliorare le condizioni di flessibilità in un mondo che cambia rapidamente.

È stato sottolineato in modo ben chiaro da alcuni relatori che il quadro di sostegno ed incentivo alle politiche del lifelong learning acquista la sua centralità in misura maggiore proprio in questo momento di crisi internazionale. Si è giunti a sostenere che l'investimento in formazione nella logica dell'interazione tra università ed attori del territorio può costituire una risposta alla crisi dell'economia reale che sta caratterizzando gli scenari dei paesi avanzati.

Ma veniamo all'attualità a casa nostra: nella situazione di crisi economico-finanziaria internazionale, nella quale dovrebbe essere considerato fondamentale per il paese investire in formazione e ricerca, l'Italia, attraverso la Legge 133/08 taglia in modo drastico le già limitate risorse, operando in contrasto con l'esigenza, come abbiamo visto sottolineata da più parti, di rendere più competitivo il sistema paese. Il sistema universitario italiano è attualmente sotto-finanziato rispetto agli analoghi sistemi concorrenti dei paesi europei. Ciò risulta in modo evidente dai dati degli osservatori internazionali, tra cui l'OCSE.

È noto che i tagli sono affidati alla diminuzione in tre anni del 20% del Fondo di Finanziamento Ordinario ed il sostanziale blocco del turn-over, generando una situazione in cui le università più esposte potranno correre il rischio del fallimento.

Il mondo universitario si chiede, dunque, come le strutture possano anche solo sopravvivere nei prossimi anni e quali possano essere i possibili scenari futuri. Ben lontana appare pertanto la cornice di riferimento internazionale descritta.

Non resta che augurarsi di riprendere ad assaporare il gusto dell'utopia che a suo tempo aveva ispirato il Rapporto Delors³ (il primo documento che in modo sistematico ha lanciato nel 1997 il tema del lifelong learning) aspettando una nuova stagione di creatività e di respiro internazionale sull'emergenza formazione.

2. POLICIES DI FORMAZIONE CONTINUA E WELFARE DELLA CONOSCENZA

Lo sviluppo di un sistema di formazione continua nel paese prosegue e realizza il percorso che nelle sue grandi linee è stato tracciato dalle politiche europee con l'obiettivo di incidere sullo sviluppo economico e culturale nella direzione del lifelong learning.

Le politiche e gli indirizzi di formazione continua attengono sempre più nell'ottica del quadro europeo all'idea di welfare della conoscenza. In questa prospettiva la formazione continua diventa un ambito - insieme agli indirizzi per l'inclusione sociale ed il sostegno alla competitività - del quadro europeo avviato con la Strategia di Lisbona.

Attualmente il sistema di formazione continua nel Paese intende, dunque, dare organicità agli obiettivi di Lisbona ed a quelli della strategia europea per l'occupazione (SEO) sia nelle politiche nazionali che regionali.

Negli ultimi anni, in sede europea, si è definita in modo sempre più esplicito l'idea di un diritto all'apprendimento ed alla formazione non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e della

formazione professionale, ma anche ai sistemi locali delle piccole e medie imprese. Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano di riferimenti condiviso: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento formale, di quello informale e non formale richiamando, tra i soggetti interessati, in particolare l'attenzione delle popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente svantaggiate, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale).

Si elaborano interventi che vanno dall'apprendistato a offerte di formazione per gli adulti e si prevedono sempre più politiche integrate tra i diversi soggetti politici ed istituzionali, comprese le parti sociali, e la pluralità degli attori operanti nel sistema della formazione, tra cui le università. L'apprendimento continuo e l'investimento negli adulti diventa condizione non solo per migliorare l'adattabilità di territori agli scenari socio-economici ma anche per promuovere il diritto del soggetto-persona come diritto individuale a soddisfare una domanda di saperi e conoscenza. Il diritto alla formazione può essere visto come una forma di tutela dei percorsi professionali del cittadino.

Una conseguenza fondamentale dell'investimento in conoscenza è la crescita dello spazio relativo alle possibilità connesse all'innovazione in un contesto territoriale e sociale.

La conoscenza in sostanza è un bene che valorizza i tradizionali fattori produttivi, cioè il lavoro, il capitale, il progresso tecnico. E' un bene privato che produce innovazione di processo e di prodotto se utilizzato dal gruppo a livello sociale. L'idea di società della conoscenza – proclamata già a partire da i primi documenti elaborati a Lisbona – nei documenti più recenti si è sempre più co-niugata nei termini di sostegno alla crescita competitiva dell'Europa con una particolare attenzione alla dimensione meta-territoriale, enfatizzando il circuito della conoscenza determinato dal rapporto tra istituzioni e territorio, organizzazioni ed imprese, aziende ed università.

Un recente documento sul tema del rapporto "European universities charter on lifelong learning" del luglio 2008⁴ enfatizza ad esempio il bisogno di incoraggiare partnership a livello regionale con le autorità locali, i quadri e le agenzie sostenendo che i benefici dei processi lifelong learning di alta qualità potranno essere realizzati nelle regioni europee rinforzando le partnership regionali con le istituzioni operanti nell'area della alta formazione e con i rappresentanti delle parti sociali. Il sostegno all'individuo e l'ampliamento delle sue opportunità diventano il motore del sistema di formazione continua.

Alcuni strumenti normativi (come la Legge 236 del '93 e la Legge 53/2000) hanno contribuito a generare un processo di focalizzazione sui piani formativi (territoriali, aziendali o regionali) concordati tra le parti sociali ed in grado di identificare progetti professionali specifici.

In questa direzione è sempre più rilevante, accanto al processo di analisi della domanda, la progettazione dell'offerta ed il rafforzamento dei soggetti in grado di identificare le strategie efficaci per un incontro di domanda ed offerta.

È indubbio che l'evoluzione del sistema nazionale di formazione continua negli ultimi anni abbia progressivamente raggiunto efficacia e pluralità di strumenti⁵.

Nel sistema del lifelong learning si determinano dunque diverse aree di soggettualità formative come le amministrazioni pubbliche, le imprese come sistemi di competenze che interagiscono con il territorio, le parti sociali come rappresentanze degli interessi dei lavoratori e delle imprese.

Il panorama della formazione continua è sostanzialmente cambiato in funzione del fatto che dal 2003 hanno iniziato ad operare i Fondi Interprofessionali già istituiti con la Legge 388 del 2000 ed entrati in vigore con l'Accordo tripartito tra Ministero del Lavoro, Regioni e Parti Sociali che ha posto, dunque, le premesse per la nascita del sistema italiano della Formazione continua.

La piena operatività dei Fondi riesce oggi ad offrire risposte articolate alla domanda di formazio-

ne individuale e collettiva della forza lavoro occupata. È possibile cogliere le esigenze dell'adulto attraverso un'ottica centrata sulle imprese con accordi aziendali e pluriaziendali risultato dell'attività di sostegno delle parti sociali ma anche di piani formativi individuali sempre realizzati grazie alla attività negoziale delle parti sociali.

La formazione diventa una leva per la crescita culturale, produttiva e civile dei territori anche in un'ottica di salvaguardia dei circuiti di conoscenza informale e tacita in questi presenti.

Per i lavoratori delle piccole e medie imprese questa dimensione diventa la più rilevante: il riconoscimento e la valorizzazione dei saperi informali utili al mantenimento di comunità professionali ed alla generazione di innovazione. In questo ambito è fondamentale che la formazione possa contribuire ad attivare specifici processi di innovazione di prodotto come condizione per il rilancio della competitività di alcune specificità territoriali.

Le policies di formazione continua si intersecano, dunque, con la strategia europea per l'occupazione promuovendo opportunità di riqualificazione sia per le categorie svantaggiate che per particolari settori e categorie attraverso le quali creare leve di sviluppo della competitività e lo sviluppo locale.

Si impone quindi una riflessione sulle specificità formative che dal punto di vista metodologico possono contribuire allo sviluppo di processi centrati sui soggetti e sui contesti piuttosto che su logiche tradizionali di mera adattività e trasmissività.

3. FOCUS SU APPROCCI DI APPRENDIMENTO COME PRATICA RIFLESSIVA

Il dibattito intorno al tema della formazione continua - dal punto di vista dei modelli teorici - sembra orientarsi verso una visione dell'apprendimento degli adulti nelle organizzazioni inteso non solo come il processo di acquisizione di un corpo di conoscenze e competenze identificabili in partenza (attraverso ad esempio accurate analisi dei fabbisogni, corsi articolati, ecc.), bensì come pratica riflessiva⁶ verso il miglioramento delle capacità dei singoli e dei gruppi in correlazione con le strategie organizzative dell'impresa.

Se nel passato - in corrispondenza con una cultura fordista della formazione aziendale - il focus era l'adattamento dell'individuo all'azienda, in questo mutato quadro di riferimento, si auspica un'idea di formazione intesa generalmente come presidio dei processi di creazione e sviluppo delle conoscenze non solo esplicite ma anche tacite ed informali.

Un altro fattore da considerare è l'enfasi crescente verso la dimensione di autoformazione dei soggetti, in quanto motivazione intrinseca ad apprendere.

Tutti questi elementi si polarizzano intorno ad una visione flessibile della formazione in armonia con l'idea di abilità da formare che non sono più definite e precodificate ma aperte ad una presa in carico cosciente e responsabile del soggetto e delle reti di relazione in cui agisce.

Questa tendenziale polarizzazione sul soggetto si correla ad una progressiva attenzione al contesto in cui si determina l'atto formativo⁷.

È in questo spirito che gli indirizzi europei in tema di formazione identificano tre dimensioni - chiave su cui indirizzare le più importanti leve della formazione: il diritto all'apprendimento per tutti e durante tutta la vita, la complementarità tra apprendimento formale ed informale, e soprattutto l'apprendimento vicino casa cioè un apprendimento che grazie alle metodologie di formazione a distanza ed e-learning possa raggiungere il soggetto al di là di vincoli spazio-temporali.

Anche la revisione della strategia di Lisbona enfatizza il collegamento tra prospettive del lifelong learning e formazione continua spostando l'asse del diritto all'apprendimento nella direzione del soggetto.

Nel campo della formazione degli adulti, l'attenzione al concetto di contesto appare legata in particolare ai costrutti teorici dell'apprendimento organizzativo⁸.

Gli studi sull'apprendimento organizzativo, appaiono alquanto consistenti già da molti anni a questa parte.

In un saggio edito nel 1978, Argyris e Schön⁹ indicavano alcune decine di referenze sul nuovo settore che acquisì già negli anni sempre maggiore consistenza. Le matrici epistemologiche del modello dei due autori si rifanno in parte al pragmatismo deweyano, in parte al costruttivismo negli studi organizzativi.

Molto sinteticamente si può sottolineare che, in questa prospettiva, il focus è nell'indagine razionale che diventa effettiva capacità d'azione in quanto rimuove quei blocchi all'apprendimento che ostacolano come barriere difensive negli individui e nei gruppi il percorso verso la crescita e lo sviluppo.

L'apprendimento dei soggetti adulti¹⁰ nelle organizzazioni viene visto prevalentemente come l'esito di pratiche riflessive, di percorsi di analisi degli errori, di comprensione delle traiettorie miglioriative di azione in una logica che privilegia forme bottom up piuttosto che top down.

Tali pratiche riflessive possono costituire un contesto routinario di riferimento nel contesto reale dove l'individuo è impegnato professionalmente, nell'ambito cioè delle comunità in cui lavora, interne o esterne all'azienda, nelle reti di relazione del territorio in cui vive.

Da qui l'interesse per un approccio specifico di attenzione all'idea di nuove reti di comunità di pratica¹¹ che alimentano il dibattito e la politica attuale sia dal punto di vista del dibattito scientifico che delle prassi reali nei contesti organizzativi.

* Professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE. Dirige il Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione" (www.laoc.eu) e il Master di I livello a distanza GESCOM "Gestione e Sviluppo della conoscenza nell'area delle Risorse Umane" (www.master-gescom.it).

Note

1 Per maggiori approfondimenti, vedasi: European Commission, Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools, COM, 2008, 425; European Commission, The European Research Area: New perspectives, Commission Staff Working Document annexed to the Green Paper, SEC, 2007a, 412/2 of 4th April 2007; European Commission, Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme", COM, 2007b, 703 final; European Commission, Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn, Communication from the Commission, COM, 2007c, 558 final.

2 E' possibile consultare il Rapporto UNESCO di recente uscita: Commission of the European Communities, Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008, Luxemburg, publication based on document SEC 2293, 2008. www.3lwordforum.org.

3 Jacques Delors , Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, Roma,Armando, 2007.

4 European Commission, Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools, COM, 2008, 425.

5 Tra la bibliografia da consultare, vedasi: Fondimpresa, Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle PMI, Franco Angeli, Milano, 2007.

6 Donald A. Schön , Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, Bari, Dedalo, 1993; Donald A.Schön ., Formare il professionista riflessivo, Milano, Franco Angeli, 2006; Maura Striano M., La razionalità riflessiva nell'agire educativo, Napoli, Liguori, 2001.

7 Giuditta Alessandrini., Pedagogia sociale, Carocci, Roma, 2003; Giuditta Alessandrini, Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, Guerini, Milano, 2004; Giuditta Alessandrini , Manuale per l'esperto dei processi formativi, Carocci, Roma, 2005a; Giuditta Alessandrini., Formazione e sviluppo organizzativo, Carocci, Roma, 2005b.

8 Giuditta Alessandrini, Comunicare organizzando. La competenza comunicativa nell'organizzazione condivisa, Seam, Roma, 1996.

9 Chris Argyris, Donald A. Schön, Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche, Guerini, Milano, 1998.

10 Antonia Cunti, La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo, Napoli, Liguori, 2003; Paolo Orefice , Antonia Cunti, Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta, Napoli, Liguori, 2005.

11 Giuditta Alessandrini , Comunità di pratica e società della conoscenza, Roma, Carocci-Le Bussole, 2007; Jane Lave, Etienne Wenger, Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Bibliografia

Giuditta Alessandrini, Comunicare organizzando. La competenza comunicativa nell'organizzazione condivisa, Roma, Seam, 1996.

Giuditta Alessandrini, Pedagogia sociale, Roma, Carocci, 2003.

Giuditta Alessandrini, Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, Milano, Guerini, 2004.

Giuditta Alessandrini, Manuale per l'esperto dei processi formativi, Roma, Carocci, 2005a.

Giuditta Alessandrini, Formazione e sviluppo organizzativo, Roma, Carocci, 2005b.

Giuditta Alessandrini, Comunità di pratica e società della conoscenza, Roma, Carocci-Le Bussole, 2007.

Chris Argyris, Donald A. Schön, Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche, Milano, Guerini, 1998.

Commission of the European Communities, Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008, Luxemburg, publication based on document SEC 2293, 2008.

Antonia Cunti, La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo, Napoli, Liguori, 2003.

Antonia Cunti, Paolo Orefice, Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta, Napoli, Liguori, 2005.

Jacques Delors, Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, Roma, Armando, 2007.

European Commission, Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools, COM, 2008, 425.

European Commission, The European Research Area: New perspectives, Commission Staff Working Document annexed to the Green Paper, SEC, 2007a, 412/2 of 4th April 2007.

European Commission, Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme", COM, 2007b, 703 final.

European Commission, Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn, Communication from the Commission, COM, 2007c, 558 final.

Fondimpresa, Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle PMI, Milano, Franco Angeli, 2007.

Jane Lave, Etienne Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Donald A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

Donald A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006.

Maura Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.