

La ricerca Sapa-Regione Campania (2006/2007): "Pubblici Resistenti" e "Domanda sociale debole o silente"

Bruno Schettini

L'IPOTESI DELLA RICERCA

Tutte le pubblicazioni internazionali e della stessa Commissione della Comunità Europea si riconoscono con enfasi alla centralità della formazione nel determinare il livello e la qualità dello sviluppo sociale, economico e della stessa democrazia. Il Forum Mondiale sull'istruzione, che si è svolto a Parigi il 28 e 29 ottobre scorso, tuttavia, per la prima volta ha posto in evidenza il paradosso tra il bisogno aumentato di istruzione ed un investimento troppo debole in materia.

Studi, ricerche e documenti internazionali sottolineano la necessità di favorire una formazione che duri per tutta la vita e di colmare - nel più breve tempo possibile - le carenze e i ritardi che si registrano in non pochi Paesi dell'U.E., specialmente in Italia, dove, secondo i rilievi delle ultime ricerche i livelli di analfabetismo sono ancora troppo alti. In Campania, le stime sono di gran lunga al di sotto della tollerabilità. In particolare, regioni come Basilicata, Calabria, Molise, Sicilia, Puglia, Abruzzo, Campania, Sardegna e Umbria si attestano oltre la soglia di allarme calcolata dagli studiosi con riguardo alla popolazione senza titolo di studio che si attesta intorno all'8%.

Nel progetto di ricerca effettuato a suo tempo nella Regione Campania: "Prevenzione e diagnosi dell'illetteratismo"¹, si rilevava come fosse ancora molto alta la percentuale di chi possiede il solo titolo di licenza media, mentre sono ancora al di sotto dei benchmark individuati dalla strategia di Lisbona le persone che possiedono un titolo di studio superiore; persistente la fascia di popolazione che possiede la sola licenza elementare.

La ricerca: "Sperimentazione di modelli di approccio alle esigenze formative degli adulti del territorio regionale campano, con particolare riferimento ai pubblici cosiddetti resistenti e a specifiche aree di intervento"², ha posto in evidenza le resistenze di quanti - decisori e operatori pubblici e del privato sociale - si occupano dell'istruzione e dell'educazione degli adulti in Campania, ritenendo essi che altre siano le priorità e i problemi delle comunità da essi amministrate.

A fronte delle finalità proprie, la ricerca ha aperto così un nuovo e delicato fronte problematico inerente le figure dei decisori politici e degli operatori dell'EdA.

L'ipotesi di lavoro della ricerca era quella di esperire un modello a rete, di tipo sistematico, di approccio alle esigenze formative degli adulti del territorio regionale campano, con particolare riferimento ai "pubblici resistenti" e a specifiche aree di intervento con "domanda sociale debole o silente", posto che, più in generale, il 2010 è stato definito dall'U.E. quale anno utile per incrementare la percentuale dei diplomati ventiduenni (+85%) e la percentuale della popolazione attiva in formazione (+12%). La specificità della ricerca, inoltre, consiste nella volontà politica e scientifica di realizzare attività di implementazione della precedente ricerca Sapa nella Regione Campania³. Nell'ambito dell'EdA, si tratta di offrire percorsi che pur partendo da livelli - per così dire - saperiali, accrescano le competenze, consentendo alla gente di discutere, operare, incidere concretamente nella realtà senza rimanere imbrigliata nella disinformazione frutto del chiacchiericcio da talk show che si fa luogo comune più che opinione

pubblica in grado di esprimere ciò che un paese pensa di sé, del proprio futuro e di come questo debba essere costruito⁴, ma anche di come consapevolizzare gli amministratori e gli operatori circa la "democrazia cognitiva". Quest'ultima, come sostiene Edgar Morin costituisce il tassello prio-

ritario - oggi, anello mancante - della catena della democrazia. Proprio in relazione all'opinione pubblica questa è di certo un tassello indispensabile del complessivo sistema di checks and balances necessario in un sistema che vuole definirsi ed essere realmente democratico. Anche da questo punto di vista, una possibile azione di rete esige il coinvolgimento di quanti sono chiamati ad operare all'interno dell'EdA (decisori politici e amministratori, forse sociali e imprenditoriali, ricercatori docenti della scuola di ogni ordine e grado, operatori educativi e sociali, ecc...). Tali esigenze hanno spinto a trasformare un'indagine ricognitiva per fini "diagnostici" in una ricerca tesa a realizzare un intervento che impegnasse metodologie di coinvolgimento dei soggetti attivi nei contesti locali, tratte proprio dal modello della ricerca-azione.

UNA TEORIA DI RIFERIMENTO PER POLITICHE DELL'EDUCAZIONE E SVILUPPO DELLE COMUNITÀ LOCALI

L'intervento ha portato a considerare che mancano luoghi dove elaborare un pensiero collettivo che i cittadini attivi di un paese dovrebbero elaborare per riflettere, discutere, confrontarsi con impegno civile; mancano cioè i luoghi della polis. Questo è senz'altro dovuto al passaggio dall'educazione permanente all'apprendimento individuale. L'apprendimento individuale non si attaglia bene alla filosofia della cooperazione, della solidarietà, dell'impegno etico e alla formazione di una coscienza critica. Il passaggio dall'educazione permanente e dalla società educativa all'apprendimento individuale, sia pure lungo tutto il corso della vita, è espressione della mancanza di luoghi e strumenti per formarsi in modo critico sulla base di un rinnovato sentimento locale e generale di community attachment e development all'interno del quale l'adulto sappia e possa trovare le ragioni del suo impegno per un cambiamento, radicato nella consapevolezza che ciò servirà a migliorare il proprio paese e il proprio futuro.

La storia del movimento dello "sviluppo di comunità", connesso a quello che può essere definito community attachment, soprattutto all'indomani di eventi epocali che, nella seconda metà del secolo scorso, a motivo della "ricostruzione", ha sollecitato a grandi ripensamenti anche etici sotto l'impulso di forti idealità; idealità che hanno accomunato uomini di sinistra, del cattolicesimo e di idee liberali in imprese sociali, culturali ed imprenditoriali delle quali oggi si avverte la più assoluta mancanza, sicché è divenuto doveroso sostenere che «conservare e incrementare la competenza alfabetica rappresenta pertanto una condizione per la vita democratica e per un pieno esercizio del diritto di cittadinanza»⁵ all'interno di una società del citoyen - che attende all'interesse pubblico - in contrasto dialettico con quella del bourgeois che cura i propri interessi privati. La ricerca, dunque, ha ripreso la filosofia espressa nel volume pubblicato nel 1953 dalle N.U., intitolato *Il progresso sociale e lo sviluppo comunitario*, secondo la quale le iniziative economiche, per conseguire lo sviluppo atteso, devono essere strettamente coniugate con attività educative e culturali all'interno di strategie condotte in territori circoscritti e definiti.

Il Movimento del Community Development considerava il momento educativo e l'ancoraggio alle risorse locali come una sorta di prerequisito dello sviluppo; di qui l'insistenza su una pratica di sviluppo comunitario fondata essenzialmente sull'emancipazione lavorativa e sui processi educativi. Questa è, in effetti, la risposta a quanti considerano che l'educazione degli adulti e le attività di servizio sociale non siano il problema prioritario, mentre altri aspetti lo sarebbero, senza cogliere, invece, che educazione, servizi alla persona e alla collettività e il lavoro, in uno con il legame di appartenenza che genera vincoli di solidarietà, sono il cuore stesso del problema della cittadinanza e della democrazia, così come aveva ben compreso a suo tempo Adriano Olivetti con il Movimento di Comunità.

Non a caso, al già citato Forum Mondiale sull'istruzione di Parigi, Nicholas Burnett, direttore ge-

nerale per l'istruzione all'Unesco, ha sostenuto che è importante considerare in modo prioritario il ruolo dell'istruzione generale ed il suo contributo per lo sviluppo economico e sostenibile di una società, dal momento che l'istruzione non è un lusso e che un paese non può essere competitivo senza di essa né un adulto può cambiare.

La scelta di realizzare siffatto progetto costituisce una specifica azione pilota di governance istituzionale in materia di EdA, che segnala la convinzione, maturata a più livelli, che essa costituisca un "luogo" potenziale di investimento formativo per la crescita di singoli individui e per lo sviluppo delle comunità a partire dalla place identity e dal sense of place. E' stato, quindi, ripreso il concetto di place dependence con un'accezione largamente diversa da quella elaborata a suo tempo da Stokols⁶; per il gruppo di ricerca la place dependence è caratterizzata dalla percezione delle caratteristiche ambientali (fisiche, sociali, culturali) in grado di supportare la pianificazione e la realizzazione di azioni-scopo, ma anche dalla possibilità di effettuare una valutazione comparativa di esse, come di fatto è accaduto grazie ai focus group realizzati interagendo con i diversi attori ed agenzie dei territori bersaglio della ricerca e promuovendo contributi da parte degli stessi soggetti locali, perché «se si deve interpretare l'educazione in una logica di sistema bisogna incominciare col chiedersi in quale direzione agiscano le interazioni sociali che coinvolgono i destinatari dell'offerta di istruzione o di formazione»⁷ e «se si accetta una nozione ampia di sistema, è possibile formulare ipotesi interpretative che diano ragione dei fenomeni regressivi che hanno investito e continuano a investire il profilo della popolazione adulta»⁸.

In questa logica, il Gruppo di ricerca, di comune accordo con gli interlocutori istituzionali costituenti il Comitato tecnico⁹, ha definito i seguenti obiettivi specifici: a.- favorire, nei territori bersaglio, il rientro del pubblico resistente in percorsi di educazione e di istruzione; b.- coinvolgere, secondo una logica di sistema, agenzie pubbliche e privateoperanti all'interno dell'EdA; c.- promuovere il lavoro delle agenzie secondo una modalità di rete. In questo senso, la ricerca ha perseguito un obiettivo di politica dell'educazione tendenzialmente in linea con il modello del Community Development in presenza di una vera e propria rootedness nei diversi operatori locali intervistati e l'assenza di quello che in precedenza è stato definito come community attachment e development. Una scommessa e una sfida, dunque.

ESITI DELLA RICERCA: LA GOVERNANCE LOCALE DEL SISTEMA DELL'EDA

Le modellizzazioni, di seguito solo indicate¹⁰, attingono ai dati della ricerca e all'analisi dei contenuti emersi dai focus group; esse sono supportate da tre idee di fondo che attengono ai modelli di comprensione dei processi di sviluppo locale. Nello specifico esse sono: la centralità del territorio come sedimentazione di fattori storico-sociali-istituzionali dell'ambiente locale; la differenziazione territoriale dello sviluppo (e, quindi, dei percorsi perseguiti); il ruolo degli attori sociali nell'individuazione e nel perseguitamento di strategie di trasformazione sociale, culturale ed economica. Per questo la riflessione sui differenti modelli locali per l'educazione evidenzia, tra l'altro, l'opportunità di avviare e seguire processi di crescita educativa endogeni, basati sulla valorizzazione di tutte le risorse locali materiali ed immateriali. L'apprezzamento quali-quantitativo delle risorse esistenti e i contenuti dei focus group hanno fatto emergere indicazioni circa i possibili modelli successivamente elaborati dal gruppo di ricerca e di seguito denominati:

Modello della reciprocità istituzionale o della sussidiarietà orizzontale

Modello associazionistico-partecipativo o della circolarità delle conoscenze

Modello della mutua acculturazione o della riqualificazione

Modello associazionistico basato sulla competenza

Modello associazionistico-formativo o della certificazione

Modello esistenziale-riflessivo o della cura di sé

Sono venuti così emergendo dalla pratica modelli a valenza endogena. In realtà, studi anche recenti¹¹, ci consentono di guardare meglio alla modellistica con uno sguardo più generale sulla governance: Modello dello Stato valutatore; Modello del quasi-mercato o della partnership formalizzata; Modello della rete a sistema o della partnership volontaria.

Non è irrilevante notare che tutti questi modelli non sono escludenti bensì includenti, potendosi applicare su di uno stesso territorio in funzione degli obiettivi, del target di popolazione che si intende raggiungere e delle risorse (materiali ed immateriali) disponibili e dei soggetti agenti in via prioritaria. Tuttavia è evidente che per riconfigurare le comunità locali (gli Ambiti) come luogo reale di educazione per tutta la vita è necessario a) valorizzare figure sociali collettive autorevoli e aggregatici; b) promuovere Comitati Locali di EdA come cabine di regia; c) avere una comunicazione in grado di circolare in tempo reale e di raggiungere tutti.

Infine, il concetto di governance, a cui ci si è già riferiti in precedenza, rinvia soprattutto ad una funzione di guida e di orientamento dei sistemi e dei processi di innovazione sociale, dovendo assumere sostanzialmente modalità di coordinamento e di raccordo tra le diverse attività di un sistema, al fine di assicurarne la coerenza intesa, quest'ultima, nell'accezione sistematica, come variabile cioè di cambiamento. Ora anche nel campo dell'EdA occorre individuare punti di riferimento, strumenti di condivisione e sperimentazioni per sostenere il processo di cambiamento sociale. La funzione dei policy makers è quella di individuare e agevolare la messa a punto di meccanismi adeguati per orientare e guidare l'evoluzione dei sistemi educativi, formativi e del lavoro, per realizzare lo sviluppo locale, regionale e nazionale nel contesto europeo e mondiale.

Tutto ciò comporta il passaggio da un approccio concepito a partire dalla domanda di formazione iniziale ad uno concepito sulla formazione continua in un'ottica di lifelong-wide learning, cioè di progettazione di un continuum di opportunità e di contesti di apprendimento per gli adulti, in termini sia di comunicazione e raccordo tra sistemi, sia in termini metodologici e di competenze da fare sviluppare negli stessi operatori; vuol dire anche azione di sistematizzazione delle esperienze e delle scelte finora effettuate dall'Amministrazione regionale, da quelle comunali e alle comunità montane, poiché l'integrazione tra sistemi è soprattutto la consapevolezza di non basta-re a se stessi, ma anche la coscienza di poter non essere soli, in una logica di sussidiarietà orizzontale e verticale potenzialmente realizzabile attraverso un'efficace collaborazione tra tutte le istituzioni pubbliche e del privato sociale e la concreta manutenzione delle competenze a disposizione di tutti senza rivalità e resistenze localistiche. Per raggiungere tale finalità occorre la metabolizzazione di una nuova modalità di intervento con modelli pedagogici "glocali" che sviluppino risposte di prossimità territoriale e sappiano valorizzare, in senso ampio, il sentimento di neighborhood (vicinato) all'interno di una pedagogia del legame debole nella società della vulnerabilità, mentre tornare a preoccuparsi di quale sia la domanda di formazione - posto che esse sono state già abbondantemente sviscerate da ricerche e studi anche recenti - significa predicare l'innovazione ma non operare per il cambiamento. In realtà, ormai sappiamo che ciò di cui abbiamo bisogno realmente sono politiche dell'educazione sulle quali costruire lo sviluppo delle comunità, orientando attraverso di esse la domanda di formazione.

Questo, di fatto, è il ruolo dei policy makers sui territori nei quali lavorano. Ma questo è un problema decisamente politico su cui la ricerca interroga i decisi e gli operatori dell'EdA a qualsiasi titolo impegnati.

Note

1 Vittoria Gallina, Benedetto Vertecchi (a cura di), *Prevenzione e diagnosi dell'illetteratismo*. Un progetto di ricerca nella Regione Campania, FrancoAngeli, Milano 2004. Si veda anche il rapporto relativo alla Regione Campania in Vittoria Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-51 anni*, Armando Editore, Roma 2006.

2 Il Rapporto finale della ricerca è pubblicato per intero sul sito dell'INVALSI. La ricerca, finanziata dal MIUR, è stata affidata all'INVALSI e per l'ambito regionale campano è stata condotta in convenzione con il Dipartimento di Psicologia della S.U.N. (Il Cattedra di pedagogia generale e sociale).

3 Cf. Vittoria Gallina, (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-51 anni*, Armando Editore, Roma 2006.

4 Sotto altro profilo, si rinvia al documento elaborato sulla base delle indicazioni del gruppo interdirezionale costituito presso l'Autorità di Gestione del PON concernente il piano delle "Competenze per lo Sviluppo 2007/2013", coordinato dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici.

5 Benedetto Vertecchi, Società, educazione, cultura, in Vittoria Gallina, Benedetto Vertecchi (a cura di), *Il disagio, l'alfabeto, la democrazia. Riflessioni sui risultati del progetto Predil*, FrancoAngeli, Milano 2007, p.15.

6 Daniel Stokols, Ann S. Shumaker, *People in place: a Transactional view of settings*, in Harvey (ed.), *Cognition, social behavior, and the environment*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (N.J.) 1981, pp.441-88.

7 Benedetto Vertecchi, Società, educazione, cultura, cit., p.18.

8Ivi, p. 21.

9 Il progetto, per la sua complessa articolazione, si è avvalso del sostegno del Comitato Tecnico/Interistituzionale, così come previsto dall'Intesa INVALSI/Regione Campania. Il Comitato è stato formalizzato dalla Regione Campania ed è stato costituito dai rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, dell'INVALSI, della Regione Campania, della Seconda Università di Napoli, dell'Ufficio Scolastico Regionale, del Coordinamento Regionale del Terzo Settore. La ricerca, a livello regionale, è stata diretta dalla II Cattedra di Pedagogia generale e sociale del Dipartimento di Psicologia della Seconda Università di Napoli, in convenzione con l'INVALSI.

10 Per lo sviluppo delle modellizzazioni si rinvia al Rapporto SAPA-Campania 2008. La ricerca Sapa-Regione Campania ha avuto poi un seguito con la ricerca finanziata dalla Regione Campania, Assessorato all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro, Settore Istruzione, Promozione Culturale, Educazione Permanente, denominata: "Creazione di una rete che, operando nella logica sistematica, ponga le condizioni per sensibilizzare le fasce di popolazione over 25 del territorio regionale campano e renderlo permeabile al rientro in formazione", diretta dallo scrivente e il cui Rapporto è in corso di pubblicazione.

11 Fra tutti, cfr. Eleni Prokou,, *A comparative approach to lifelong learning policies in Europe: the cases of the UK, Sweden and Greece*, in "European Journal of Education", vol.43, n.1 (2008)