

L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60

Jean-claud Forquin

L'idea dell'estensione dell'educazione al tutto il corso della vita delle persone ha dato luogo, in diversi paesi e in seno a organismi internazionali, a una abbondante letteratura a partire dagli anni '60. Concettualmente, l'educazione permanente si definisce come un'educazione estesa a tutta la durata della vita, che interessa tutte le dimensioni della vita e che integra in un dispositivo coerente i diversi possibili modi del processo educativo: iniziale e continuo, formale e informale, scolastico e non scolastico. Ma questa concezione, che trova la sua espressione più chiara e più sistematica in alcuni testi pubblicati nel corso degli anni '70 (1), corrisponde a una sorta di "maturità" dell'idea dell'educazione permanente, è il risultato di un processo di elaborazione e di specificazione compiuto nel corso dei due decenni precedenti, tanto in Francia (dove il termine "educazione permanente" non compare nel vocabolario dell'educazione che nel corso degli anni '50) che a livello internazionale, in seno sia di diversi ambienti di militanti sia d'esperti implicati a diverso titolo nelle pratiche dell'educazione degli adulti.

L'elaborazione attuale di una vecchia idea

(.) L'idea dell'educazione permanente si confonde innanzi tutto con l'antica ma poco utile massima della saggezza popolare secondo la quale "dalla culla alla tomba", ci si forma continuamente, non si finisce mai d'imparare (2). Quest'idea si manifesta poi, in diversi momenti storici, nell'elaborazione di sistemi utopici di cui l'evocazione o il richiamo vengono ad offrire nel presente uno specchio profondo e paradossale (Desroche, 1974). Più vicino ai nostri problemi didattici o politici contemporanei, la si ritrova molto presente nel pensiero degli Illuministi (3), o, ancora più recentemente, nella concezione "bachelardienne" della scienza come "scuola permanente" o "pedagogia permanente" (4). Ma parallelamente a questa "storia ideale" (o storia delle idee, delle rappresentazioni, delle concezioni, delle conoscenze), talvolta in interazione ma spesso in disaccordo con essa, esiste anche "una storia reale", la storia di un insieme di dispositivi, di istituzioni e di pratiche che si assomigliano talvolta, retrospettivamente ma in maniera più accomodante che rigorosa, sotto il termine globale di "educazione permanente" (5), quando questa è presente a riguardo dell'educazione degli adulti, dell'educazione post-scolare, dell'educazione popolare o (più recentemente) di formazione continua o di "educazione ricorrente" di cui si dovrebbe parlare.

Il contesto internazionale :dall'educazione degli adulti all'educazione permanente

Molti autori (specialmente Jarvis, 1983; Suchodolki, 1993; Sutton, 1994; Hasan, 1996) sottolineano il fatto che è principalmente all'interno del contesto dell'educazione degli adulti e in funzione di alcune domande apparse in questo contesto che il concetto di educazione permanente, già presente sotto il termine di "lifelong education" nel vocabolario dell'educazione anglofona a partire dagli anni '20 (Adult education committee, 1919; Yeaxlee, 1929) (6) avrebbe trovato, in alcuni paesi o organizzazioni internazionali, a partire dagli anni '60, il suo pieno significato e la sua ampia diffusione. Specialmente se la si guarda dalla prospettiva dell'Unesco, è chiaro che il bisogno d'integrare l'educazione degli adulti in un dispositivo più ampio o più globale, che implica "a monte" una nuova concezione del ruolo e delle funzioni dell'educazione scolare, contrastando con la definizione assai restrittiva di educazione degli adulti che era prevalsa al momento della conferenza d'Elseigneur nel 1949 (Unesco, 1950), si era manifestato durante la Conferenza internazionale sull'e-

ducazione degli adulti tenuta a Montreal nel 1960. (Lengrand,1960;Unisco,1960; Hèly, 1963) (7) . Due anni più tardi, l'espressione "educazione permanente degli adulti" compare nel rapporto del primo comitato di esperti per l'avanzamento dell'educazione degli adulti e nei progetti del programma della dodicesima e tredicesima sessione della conferenza generale dell'Unesco (1962-1964). Ma è in seguito ad un rapporto sull'"educazione permanente" (8) presentato nel dicembre 1965 da Paul Lengrand in una sessione del Comitato internazionale per l'avanzamento dell'educazione degli adulti, e in seguito anche ad un altro contributo di Paul Lengrand elaborato nel 1966 in occasione della quattordicesima sessione della Conferenza generale dell'Unesco (la quale verteva sul tema "Educazione degli adulti, alfabetizzazione, attività per i giovani"), che sarà raggiunta una tappa importante nella diffusione di questa nozione e la considerazione all'interno dell'organizzazione di tale tema come uno dei maggiori spunti di riflessione e un obiettivo importante della politica educativa (Delon,1966;Lengrand,1969,1970;Unisco,1972;Parkyn,1973; Dave,1973,1976;Cropley,1979;Suchodolski,1993;Unesco,1997). Tuttavia bisognerà aspettare il progetto del programma della quindicesima sessione della Conferenza generale dell'Unesco (novembre 1968) affinché la commistione tra educazione permanente ed educazione degli adulti sia esplicitamente denunciata, il concetto di educazione permanente d'ora in poi indichi l'insieme dei processi educativi (intesi su tutta la durata della vita e concernenti tutte le dimensioni dell'esistenza), un processo nel quale l'educazione degli adulti si integra come un momento in rapporto al quale l'educazione iniziale esercita una funzione essenzialmente propedeutica. Questa concezione di una unità organica o integrativa tra educazione iniziale ed educazione degli adulti nel quadro di un sistema globale di educazione permanente si trova in seguito nei lavori preliminari all'Anno internazionale dell'educazione (1970), si conferma al momento della sedicesima, diciassettesima e diciottesima Conferenza dell'Unesco (1970, 1971, 1974) e si traduce nell'intitolazione stessa della Conferenza di Tokyo (1972), "L'educazione degli adulti nel contesto dell'educazione permanente" (Lowe,1975; Thomas,1975, capitolo 4 ; Lorenzetto,1976). Si può notare che un lavoro analogo di chiarificazione e specificazione a livello nazionale è percepibile, nel corso dello stesso periodo, nelle pubblicazioni uscite dai lavori del Consiglio della cooperazione culturale d'Europa (1970,1971, 1978) o all'interno di certi contributi dell' OCDE (OCDE/CERI,1971,1973,1975,1987) in ordine al concetto di educazione ricorrente (9)

Il contesto francese (1955-1960): riforma dell'insegnamento, educazione popolare, educazione permanente

All'interno del contesto francofono, la paternità dell'espressione "educazione permanente" viene generalmente attribuita a Pierre Arents (10) incaricato del compito d'ispezione generale dell'educazione popolare , il quale, nell'occasione di un sua partecipazione ad un Comitato di studio della riforma dell'insegnamento nel 1955,(.) ha proposto l'idea di una "educazione permanente della nazione" come condizione o corollario di tutta la riforma dell'insegnamento che si vorrebbe efficace, in un contesto di rinnovamento sempre più rapido delle conoscenze, delle tecniche e un potenziamento dei moderni mezzi d'espressione e di diffusione culturale. Tale espressione sarebbe dovuta comparire nell' avan-proposta di riforma effettivamente presentata al ministro (Comitato di studi della riforma dell'insegnamento, 1955) ma non essere trattenuta nel testo del progetto di legge depositato dal ministro il 1° agosto 1955. In compenso, è la Lega francese dell'insegnamento, della quale Pierre Arents faceva parte, che, in seguito ad un esposto di quest'ultimo in una riunione tenuta nel gennaio 1956 presso l'Istituto nazionale di educazione popolare di Marly-le-Roi, doveva impadronirsi del concetto di educazione permanente e farne un'asse portante della sua politica, tanto da cambiare il nome nel 1967 per chiamarsi poi "Lega francese dell'insegnamento e dell'educazione permanente". Riprendendo alcuni temi e termini avanzati da Pierre Arents nel

testo precedentemente citato, la soluzione adottata dallo stato maggiore della Lega al termine di questa riunione (Commissione generale dei quadri della Lega francese dell'insegnamento, 1956) fa comparire una visione molto "culturale" e "cittadina" dell'educazione permanente, soprattutto un legame forte di questa, specialmente con la proposta di creare dei "centri laici di educazione permanente", nelle istituzioni e nelle risorse dell'apparato scolastico. E' proprio questa concezione di un'educazione "post-scolare e permanente" o di una "educazione permanente organizzata dallo Stato", con delle attese generali formulate spesso negli stessi termini, ma con un'attenzione rivolta questa volta più agli obiettivi di perfezionamento professionale e di promozione (.). Riformulando in un successivo testo concernente il tempo libero (1959) la sua concezione dell'educazione permanente, Pierre Arents attribuisce ad essa quattro obiettivi essenziali, che sono, da una parte, la diffusione della cultura e la formazione del cittadino (due obiettivi che secondo lui potrebbero essere raggiunti nell'ambito del tempo libero e con il sostegno dei movimenti di educazione popolare e dei grandi mezzi d'informazione) dall'altra parte la ripresa di un'istruzione generale per coloro che avranno interrotto troppo presto gli studi e l'organizzazione di un perfezionamento tecnico e delle riconversioni professionali: una polarizzazione tra un approccio "culturale" e "cittadino" da una parte e "funzionale" e "professionale" dall'altra che si ritrova durante tutto il decennio successivo come un'asse portante della strutturazione del campo (Palazzeschi, 1998). Un altro tipo di polarizzazione e di posta in gioco, molto più politica, si manifesta anche, negli ultimi anni della Quarta Repubblica, intorno alla questione della gestione e del controllo di questo nuovo territorio in via di sviluppo riguardante l'educazione e la cultura. Così nel 1957 (.) la rivista d'ispirazione cattolica *Educateurs* pubblica un numero speciale sull'educazione permanente nel quale molti autori (Luis Raillon, redattore capo della rivista, Remy Montagne, Bernadette Aumont) si preoccupano del pericolo della "statalizzazione dei giovani" che implica, secondo loro, l'idea di un'educazione permanente "organizzata dallo Stato" (secondo il progetto di legge Billieres) insieme ad associazioni laiche (11) e che alcuni vorrebbero rendere progressivamente universale e obbligatoria (12)

Gli anni '60: fermenti ed espansioni editoriali

L'educazione permanente dà luogo durante il decennio del 1960 a una vera esplosione editoriale (.). E' l'evoluzione del concetto che caratterizza i testi degli anni '60, un concetto che si libera e si differenzia progressivamente da quelli di educazione popolare o di educazione degli adulti assumendo un senso molto più globale e sistematico (.). Yves Palazzeschi (1998) stabilisce da un lato una polarizzazione fondamentale, che egli osserva in Francia a partire dal 1955 (in rottura con la diversità e l'eterogeneità delle pratiche, delle istituzioni e dei discorsi caratteristici del campo della formazione post-scolare nel corso del periodo precedente), in ordine ai concetti di "funzione formazione" e "educazione permanente" (l'uno tratto dalla sfera del lavoro e dalla preoccupazione di produzione di competenze, l'altro tratto dalla sfera educativa e culturale orientata verso le esigenze di sviluppo personale e di partecipazione della cittadinanza), e dall'altro, all'interno di questo secondo approccio, una differenziazione (che non va tuttavia interpretata come suddivisione netta) fra tre diversi ambienti di elaborazione del modello "educazione permanente", l'ambiente associativo (portatore della tradizione dell'educazione e della cultura popolare e del quale il rappresentante più emblematico sarà il movimento Popolo e Cultura), l'ambiente dell'educazione nazionale (o più esattamente una sua frazione innovatrice e riformatrice), infine il mondo dell'economia e delle imprese (che lo utilizza però con prudenza e in una prospettiva che resta essenzialmente quella della formazione delle competenze)

I tre ambienti portatori dell'idea di educazione permanente durante gli anni '60

Oltre alle proposte "pionieristiche" di Pierre Arents e quelle della Lega francese dell'insegnamento già citate (Tricot, 1973) altri contributi testimoniano l'approccio "culturale e cittadino", provenienti dagli ambienti impegnati nello sviluppo della cultura e dell'educazione popolare (Barnet, 1957; Le Veugle, 1968), notoriamente alcuni membri del movimento Popolo e Cultura. Talvolta tra questi designati (Troger, 1999) come "i quattro fondatori" di questo movimento, Joffre Dumazedier, Benigno Cacèrès, Joseph Rovant e Paul Lengrand, tre almeno hanno trovato nell'Unesco un ripetitore e un amplificatore potente per la diffusione delle loro idee (.) (13)

Parallelamente a questo fervore nel mondo associativo in ordine alla tematica del tempo libero, della cultura popolare, dello sviluppo personale e della cittadinanza, la nozione di educazione permanente appare ugualmente, nel corso degli anni '60, nel vocabolario dell'ambito industriale, o di una parte di questo ambiente (tanto anche in seno al mondo sindacale), tendente se non a rimpiazzare, almeno a collegare sotto un appellativo comune e all'interno di un quadro globale e coerente l'insieme delle pratiche esistenti in materia di formazione d'adattamento, di riciclaggio, di perfezionamento, di riconversione o di promozione. Di questo approccio ne danno testimonianza i lavori del C.R.C. (Centro delle Ricerche e degli studi dei Capi d'impresa) di cui rende conto Jean Chenevier, vice-presidente di BP Francia, in termini che contrastano fortemente con il vocabolario dei militanti dell'educazione e della cultura popolare, poiché qui l'accento è messo prima di tutto sulla finalità essenzialmente utilitaristica di una formazione che cerchi principalmente di "mantenere il personale all'altezza della tecnica" e a "preparare i migliori a ricevere le promozioni che si meritano", ciò che non arriva evidentemente a squalificare l'idea di una "cultura generale" ma gli conferisce il senso di una cultura generale "interessata", con funzione essenzialmente preparatoria e di adattamento (Chenevier, 1969).

Ma, come ben testimoniano i lavori del colloquio di Caen nel 1966 (AEERS, 1966) e alcuni contributi alla raccolta Education permanent del Consiglio d'Europa (Capelle, 1970; Cros, 1970; Schwartz, 1970a, 1970b), l'idea dell'educazione permanente deve anche, nello stesso periodo, fare il suo percorso in seno all'educazione nazionale, presso gli universitari più preoccupati dell'avvenire della ricerca e dell'insegnamento superiore, presso i responsabili dei dispositivi di formazione dei quadri più attenti all'evoluzione del contesto economico e sociale, e in seno alla frazione "innovatrice" e "modernizzatrice" della "tecnostuttura".

Un'idea innovatrice, portata da alcuni "mediatori" nell'intersezione di "mondi" diversi

Se si guardano le cose più da vicino, si nota che esistono in effetti molte interazioni e molti scambi tra i diversi "mondi" (quello delle associazioni, quello dell'educazione nazionale, quello delle imprese) nei quali emerge e si struttura, tra il 1955 e il 1970, l'idea dell'educazione permanente (.)

Un lavoro notevolmente "convergente" di specificazione nozionale (1955-1970)

Se la letteratura degli anni '60 riguardante l'idea dell'educazione permanente ben riflette evidentemente una grande diversità all'interno nelle giustificazioni e negli approcci, si denota almeno una caratteristica comune e s'afferma con una forza e una chiarezza crescenti nel corso del periodo, è l'affermazione della specificazione ormai necessaria dell'educazione permanente in rapporto ai dispositivi e alle pratiche messe in atto tradizionalmente a titolo dell'educazione degli adulti o dell'educazione popolare. Su questo punto esiste una convergenza sorprendente. In pochi anni si passa da un uso incerto, dove l'espressione "educazione permanente" indica in maniera poco indifferenziata tutta l'attività d'insegnamento o di formazione suscettibile d'intervenire al di fuori o all'interno della scolarizzazione, ad un uso più preciso, molto più "controllato": l'educazione per-

manente non è più vista come un complemento occasionale, accessorio o compensatorio dell'educazione scolare, ma essa è proprio un nuovo sistema d'educazione e di formazione che comprende tutta la vita, potenzialmente concerne tutto e al suo interno l'educazione scolare non può che avere una funzione preparatoria.

(.) Due testi importanti (e che del resto concordano in gran parte) pubblicati rispettivamente nel 1967 (nella rivista *Prospective*) e nel 1969 (nel primo numero della rivista *Education permanent*) sottolineano in maniera molto esplicita la necessità di una chiarificazione e di una specificazione a livello nozionale. "Effettivamente, spesso, il termine educazione permanente è utilizzato come sinonimo di educazione degli adulti (e noi stessi abbiamo commesso spesso questo errore)", confessa Bertrand Schwartz (1969, p.67), che propone al contrario di far apparire l'educazione permanente "come un'educazione che ingloba sotto una nuova forma l'educazione dell'infanzia e l'educazione degli adulti". L'educazione degli adulti non deve più essere semplicemente "un sistema aggiunto ai sistemi esistenti, un'appendice della scuola, una semplice estrapolazione o un servizio post-vendita, erede delle pratiche esistenti" (ibid., p.68). Si tratta d'integrare sotto il nome di educazione permanente, educazione dei giovani ed educazione degli adulti in "un solo e unico sistema" (ibid.) un'integrazione che suppone, evidentemente, una trasformazione profonda delle strutture, dei contenuti, e dei metodi dell'educazione iniziale (Schwartz, 1970a, 1973). Restando ben distinte l'una dall'altra, poiché le caratteristiche di maturazione, di ubicazione e di motivazione dei loro rispettivi fruitori non sono le stesse, la pedagogia e l'"andragogie" non possono effettivamente svilupparsi senza che ci siano delle implicazioni dell'una sull'altra (Schwartz, 1980). Il lavoro stesso di approfondimento e di specificazione della nozione di educazione permanente si manifesta durante lo stesso periodo (gli anni '60) presso molti altri autori. Tra gli studi riuniti nel 1970 nel volume *Education permanent* del Consiglio d'Europa, a questo titolo si può citare almeno quello di Henrie Janne, che pone l'accento sulle mutazioni profonde e quasi rivoluzionarie (espresse, p.16, in termini d'"inversione" o di "rovesciamento") che uno sviluppo massiccio dell'educazione degli adulti può provocare in seno alle istituzioni scolari tradizionali, che si tratti di strutture o della concezione di programmi e di metodi. Allo stesso modo, Renè Maheu, a quel tempo direttore dell'Unesco, sottolinea che al giorno d'oggi "l'educazione degli adulti, in effetti, è la misura e il metro di giudizio dell'efficacia e del valore reale dell'educazione scolare e universitaria", lungi da non costituire che "un settore marginale e secondario" (1970). Egli dice: "E' perché la concezione attuale dell'educazione degli adulti sbocca su un rinnovo radicale dell'intero sistema educativo, che si vede sempre più chiaramente che quest'educazione, fino a poco tempo fa ancora confinata ai margini, non può svilupparsi definitivamente se non in favore e al prezzo di una conversione generale del sistema educativo". Inversione, rovesciamento, conversione, l'idea di educazione permanente suppone a colpo sicuro, alla fine degli anni '60, un'intenzione critica rivolta alle politiche e alle pratiche esistenti in materia di scolarizzazione (Thibaud, 1974), essa è, scrive Joseph Rovin (1969), la presa in causa non solo "del poco che esiste in materia di educazione degli adulti" ma soprattutto "del molto che esiste in materia di educazione scolare e universitaria" (e dei monopoli a cui questa ha dato luogo). Questa si presenta come un'alternativa globale, destinata a sostituire i dispositivi esistenti, ben lontana dall'essere solamente un additivo o un palliativo.

L'educazione permanente, principio organizzatore di un nuovo sistema di educazione e di formazione

Nella letteratura degli anni '60 e '70, l'educazione permanente è indicata come un principio, "principio generatore" o "principio organizzatore" di un nuovo sistema inglobante l'insieme delle istituzioni e delle pratiche di educazione e di formazione (14). Un principio organizzatore, è più che un'utopia, o in ogni caso un'utopia "attiva", un'utopia capace di materializzarsi. (.) quali sono dunque le caratteristiche fondamentali di un sistema di educazione e di formazione nel quale l'idea di formazione permanente servirebbe da "principio organizzatore"?

Si citerà prima di tutto un tratto molto generale e in qualche modo "morfologico" di un tale sistema, è il carattere aperto, polimorfo e onnipresente dell'educazione. In un sistema di educazione permanente, tutte le attività sociali potenzialmente comportano una dimensione educativa, possono essere occasione o oggetto d'educazione. Questo sembra essere il senso primario, il senso più generale del concetto di "società educativa" o di "città educativa" che è proposto, negli anni '70 (per esempio nel rapporto Faure, 1972) come un corollario o una conseguenza necessaria dell'idea di educazione permanente. Ma questa "topica" dell'apertura, dell'ubiquità, della fluidità e della diversità richiama senza dubbio delle specificazioni. Si potrebbe effettivamente proporre un'interpretazione estrema che consisterebbe nel negare la necessità delle istituzioni "separate", specificatamente incaricate di una funzione di educazione, d'insegnamento o di formazione. La maggior parte degli autori che fanno appello al principio dell'educazione permanente non aderiscono tuttavia alla proposizione "illichienne" di sostituire le istituzioni educative tradizionali con delle "risorse" di comunicazione culturale e d'apprendimento cooperativo totalmente aperte e accessibili in libero-servizio. Il nuovo modello proposto non è a-scolastico o anti-scolastico. Ci si può chiedere allora ciò che dal punto di vista della struttura istituzionale, distingue un sistema di educazione permanente dai sistemi di educazione esistenti. Non è la soppressione della scuola nella maggior parte dei casi. Ma non è neanche il semplice fatto di affermare, parallelamente alla scuola l'esistenza o la necessità di forme di educazione post-scolastica, peri-scolastica o non scolastica, di valorizzare la formazione degli adulti, la formazione (professionale) continua, l'educazione popolare, l'auto-formazione, perché tutto ciò può ben esistere indipendentemente dall'ipotesi di un'educazione estesa su tutta la durata della vita e non è affatto specifica di un qualunque sistema educativo. Pare anzi che ciò che caratterizza propriamente un sistema d'educazione permanente, sia il fatto di concepire tutti questi aspetti e tutte queste dimensioni in maniera talvolta pluralista e articolata talvolta come diversi momenti complementari di un unico progetto globale. La legge dell'educazione tradizionale era quella della suddivisione più che quella dell'accantonamento (dell'educazione nel quadro scolastico e i primi anni di vita). Altre forme, altri processi, altri percorsi educativi erano possibili al di là di quelli di tipo scolastico ma erano ridotti, marginalizzati e spesso svalorizzati. In un sistema di educazione permanente, la scuola è conservata ma tende a perdere allo stesso tempo, la sua posizione centrale o egemonica così come le sue barriere protettive. Il nuovo sistema educativo è un sistema decentrato, un sistema "il cui centro è ovunque", non perché si confondano tutti gli organismi e tutte le istituzioni, ma perché nessuna può più definirsi come base, centro o modello per tutte le altre. Ma è allo stesso tempo un sistema integrato, la cui struttura istituzionale o organizzativa (cf. per esempio Parkyn, 1973) è quella reticolare che permetta la coordinazione e la cooperazione tra più istituzioni al servizio di una diversità di utenti.

D'altra parte, in ciò che concerne le caratteristiche pedagogiche e culturali di un sistema d'educazione permanente, si noterà prima di tutto, al livello più generale, l'insistenza che appare in molti autori su un nuovo legame, un legame più forte e più "organico", tra l'educazione e la vita. Si noterà parallelamente, un 'insistenza sull' "uomo concreto", considerato nella molteplicità, nella multidimensionalità dei suoi bisogni e dei suoi ruoli (in opposizione all' "astrazione" accademica o scolastica), ma anche, talvolta e in modo complementare, sulla dimensione "personale" e "autonoma" dell'apprendimento e la loro dimensione sociale, cooperativa e "partecipativa" in seno ad una "società educativa" caratterizzata dall' opulenza comunicativa, la ricchezza e la varietà delle risorse, mezzi e supporti messi a disposizione delle persone desiderose d'informarsi, di formarsi o d'istruirsi. Ma gli sviluppi più ricchi o più originali - quelli che fanno del tema dell'educazione estesa a tutta la durata della vita più di una semplice ripresa o una semplice variante del discorso standard della "nuova educazione" - sono quelli concernenti le conseguenze del principio di educazione permanente sugli obiettivi, i contenuti, i metodi e il modo di organizzazione dell'educazione iniziale. La caratteristica essenzialmente funzionale dell'educazione iniziale nel contesto dell'educazione permanente, è di essere prima di tutto "propedeutica", destinata a creare negli individui le condizioni di ricettività, di essere educati, di adattabilità che rendono possibili l'apprendimento distribuito nel corso della vita. Gli obiettivi dell'educazione iniziale saranno così definiti in termini di capacità euristiche ("imparare ad apprendere") e di sviluppo autonomo. Presso molti autori, l'accento viene posto sui metodi di scoperta attiva, di risoluzione dei problemi, e la sostituzione del tradizionale curriculum, enciclopedico e chiuso, con un curriculum nuovo, flessibile e aperto, dove l'avanzamento si fa, secondo le formulazioni di Kotaskek (1972), tramite "passaggi" strategici nei domini epistemologicamente "esemplari" e attraverso una ristrutturazione culturale del sapere piuttosto che con l'avanzamento "frontale" regolare, dove il sapere metodologico, concettuale e categoriale prende il posto del sapere fattuale e puntuale, dove una personalizzazione dell'apprendimento è resa possibile nel quadro di strutture flessibili e senza comparimenti.

Il contesto internazionale: dall'educazione permanente all'apprendimento durante tutto il corso della vita

(.) Di sicuro "l'educazione durante tutto il corso della vita" è rimasto un tema importante, un programma o una parola d'ordine fortemente mobilitante in seno all'Unesco tanto che dall' IUE di Amburgo, notoriamente in linea con le tre Conferenze internazionali sull'educazione degli adulti, quella di Tokyo (1972), quella di Parigi (1985) e quella di Amburgo (1997) che sono susseguite prima a quella di Elseneur del 1949 e a quella di Montreal del 1960, così come nell'occasione della Conferenza mondiale sull'educazione per tutti tenutasi a Jomtien nel 1990 (cf. Unisco, 1997, 2000; Unisco- IUE, 1999). Un 'attenuazione è però percepibile attraverso alcuni slittamenti che si possono osservare nel vocabolario utilizzato in particolare, tra le espressioni di "educazione permanente" ("lifelong education"), correnti nella letteratura degli anni '70 (cf. il rapporto Apprendere ad essere uscito dai lavori della Commissione internazionale sullo sviluppo dell'educazione presieduto da Edgar Faure, 1972), e quelle, oggi più frequenti, di "educazione durante tutto il corso della vita" (Baunay & Clavel, 2002) o di "apprendimento durante tutto il corso della vita" ("lifelong learning"), che si ritrova nel rapporto uscito dai lavori della Commissione internazionale sull'educazione per il 21° secolo presieduta da Jacques Delors (L'educazione: un tesoro è nascosto dentro, 1996). certamente, si può considerare che esistono delle espressioni praticamente equivalenti, o ancora, come ricordano Federico Mayor e Dema Tanguiane (1996), che la sostituzione dell'una all'altra nei testi più recente dell'Unesco può assumere valore di chiarificazione e di specificazio-

ne, al fine di non confondere l'educazione permanente con l'educazione degli adulti. Alcuni potrebbero vedere in questo spostamento la felice spiegazione di una dimensione sottolineata all'origine dai teorici della "lifelong education", a mettere in mostra il fatto che, in questo cammino verso l'accesso al sapere e alle competenze esteso a tutta la durata della vita, il desiderio e il progetto personale di "coloro che apprendono" costituiscono una risorsa necessaria e senza dubbio decisiva, ciò che sviluppano notoriamente gli approcci centrati sulle nozioni di "autoformazione", "autodidattica", "self-learning" o "self-directed learning" (cf. specialmente Schwartz, 1973, capitolo 7; Dumazeider, 1980, 1985; Dumazeider&Leselbaum, 1993).

La complementarità dei due concetti ("lifelong education" e "lifelong learning") è del resto ben sottolineata da certi autori (tra i quali Cropley, 1985) che definiscono precisamente la "lifelong education" come l'insieme organizzato dei dispositivi e dei mezzi d'educazione, d'insegnamento e di formazione destinati a facilitare, nel corso della vita degli individui, i processi personali dell'acquisizione di conoscenze e di competenze ("lifelong learning"). Tuttavia oggi è proposta un'altra analisi, nei paesi anglofoni, da alcuni commentatori (Boshier, 1998; Jarvis, 1998) che mettono l'accento al contrario sullo scarto semantico tra le espressioni di "lifelong education" e "lifelong learning", uno scarto che forse è ancora più percepibile nel recente periodo, nel contesto di un approccio "neo-liberale" in seno ad un'economia "globalizzata", dove dei nuovi equilibri sembrano doversi instaurare tra l'insegnamento come fatto istituzionale, bene pubblico e risorsa collettiva, ("educazione"), e l'apprendimento ("learning") come responsabilità individuale e attività privata. Se questo è quanto, occorre riconoscere che questa evoluzione lessicale, semantica e politica si manifesta tuttavia in maniera molto più netta nei testi recenti emanati dalla Commissione europea (Libro Bianco Insegnare e apprendere, 1995, Gass, 1966) o dell'OCDE (1966) che in quelli dell'Unesco. Preparato per l'occasione da una riunione dei ministri dell'Educazione dei paesi dell'OCDE, il rapporto Apprendere a tutte le età (1996) sottolinea esplicitamente una presa di distanza in rapporto alla nozione di educazione ricorrente nella maniera in cui era stata elaborata in seno all'organizzazione nel corso degli anni '70, a vantaggio di una concezione più aperta, duttile e polivalente dell' "apprendere a vita" (Hasan, 1996).

L'educazione ricorrente posava su un principio d'alternanza durante tutta la vita tra periodi di formazione o di studi e periodi consacrati ad altre attività, principalmente (ma non esclusivamente) di ordine professionale, che supponeva per tutti gli adulti di beneficiare dei congedi-formazione remunerati (Bengtsson, 1985). Adesso, precisa il rapporto Apprendere a tutte le età (1996), esistono delle importanti differenze tra le strategie vantate, sotto il termine "educazione ricorrente", all'inizio degli anni '70 (OCDE, 1971, 1973, 1975; Larson, 1970; Houghton, 1974) e quelle che sembrano più appropriate oggi. Queste differenze sarebbero meno di tipo concettuale che di tipo contestuale, "esse derivano, è precisato, non da un nuovo approccio dell'insegnamento o dell'apprendimento, ma dalle profonde mutazioni del contesto economico e sociale nei quali le politiche educative sono elaborate e messe in atto" (p.93). In effetti, "l'ottica nella quale oggi si considera l'apprendimento a vita accorda una minore importanza al ruolo delle istituzioni e degli organismi d'insegnamento e di formazione strutturati, e molto di più ai differenti tipi di apprendimento informale nei diversi contesti - a casa, al lavoro, in seno alla collettività -" (ibid.). Corrispettivamente, il ruolo dei pubblici poteri nell'organizzazione, la gestione e il finanziamento del sistema, perdono d'importanza in favore dei "modelli di partenariato e di distribuzione delle responsabilità" (ibid.). Questa modifica si manifesta specialmente, osservano gli autori del rapporto, nelle misure che tendono a favorire lo sviluppo della formazione professionale continua, in particolare della formazione in corso d'impiego, "piuttosto che quella delle strutture formali dell'edu-

cazione degli adulti all'interno degli organismi integralmente o parzialmente finanziati dal budget pubblico" (ibid.). Infine, è aggiunto, "parallelamente allo spazio crescente dato alla trasparenza, alla scelta e anche, in certi paesi dell' OCDE, allo sviluppo del "mercato dell' apprendimento", la nozione di " domanda collettiva", sulla quale posano i principi dell'educazione ricorrente, sembra esser stata rimpiazzata da quella della "domanda individuale" intorno alla quale si articolano l'educazione degli adulti, la formazione e l'apprendimento in generale" (ibid.). Da queste caratterizzazioni si instaurano evidentemente, in maniera esplicita e insistente, il concetto di "lifelong learning" nella prospettiva di una concezione "neo-liberale" dell'educazione e della formazione (Rubenson,1996; Boshier,1998). Esse si basano su un discorso di giustificazione che sembra molto spesso una sorta di versione volgare e banale della teoria del "capitale umano" (Gustavsson,1997;Coffield, 1999a), una versione nata dall'esperienza della crisi degli anni '80 e che farà inoltre spazio all'idea di obsolescenza delle competenze, dell'incertezza dell'avvenire e dell'obbligo permanente di competitività e di "flessibilità" nel contesto della "globalizzazione" (Edwards,1997;Walters, 1997; Coffield,1998;1999a,b,c; Tight,1998).

Le promesse equivocate della "learning society"

Nella letteratura internazionale sull'educazione durante tutto il corso della vita, i concetti di "lifelong education" o "lifelong learning" s'accompagnano generalmente ad un altro concetto, che viene presentato come un correlato necessario, quello della "learning society" (.). Facendo riferimento alla polarizzazione sopra citata in un approccio che metterebbe l'accento più sulla messa in opera del programma e dei dispositivi di educazione fortemente istituzionalizzati ("education") e un approccio centrato più sulla domanda e la responsabilità individuale di "coloro che apprendono" ("learning"), Peter Jarvis (1998) identifica nella recente letteratura sulla "learning society" tre grandi tipi di concezioni. La prima, che resta molto centrato sulle istituzioni di educazione formale, illustrata ampiamente dai lavori di Hutchins (1968), Husen (1974) o Ranson (1994), sarebbe ispirata essenzialmente a una visione ideale dell'avvenire, l'anticipazione di una specie di "nuova Atene" dove la tecnologia sostituirebbe gli schiavi (Hutchins) e dove l'accesso di tutte le risorse d'informazione, di educazione e di cultura costituirebbe , per l'ordine politico democratico, talvolta uno scopo intrinsecamente desiderabile e una condizione di sviluppo. Il secondo poserebbe su un approccio sociologico della "modernità tardiva" come "società riflessiva" (Giddens,1990; Beck, Giddens&Lash, 1994), una configurazione in seno alla quale tutte le competenze, tutte le credenze, tutte le tradizioni, tutte le pratiche sociali sono continuamente confrontate con l'irruzione di un'informazione abbondante, e destabilizzata dal rinnovamento incessante dei saperi: bisogna sempre apprendere cose nuove per sfuggire al rischio dell'obsolescenza e della dequalificazione, ma questo rischio è un circolo chiuso, che si nutre dello sforzo che si fa per abolirlo (Beck,1992; Hake,1998). Infine una terza concezione tornerebbe a fare della "learning society" una forma o una conseguenza della "società di consumo", nella quale le risorse per apprendere sarebbero assimilabili ad un immenso mercato nel quale gli utenti, spinti dai loro desideri e trasportati dalla ricchezza comunicativa, sceglierebbero i loro programmi come dei beni-consumabili" in libero-scambio" (Field,1995). Dalla sua parte, Edwards (1997) stabilisce una distinzione tra tre tipi di espressione relativi alla "learning society": l'espressione politica e progressista della "cittadinanza educativa", l'espressione individualista e neo-liberale del "mercato delle competenze" ("learning market") e l'espressione "partecipativa" e "neo-tribale" delle "risorse" informali di divisione e di scambio. Si potrebbero sicuramente menzionare ancora altri aspetti o altre possibili dimensioni della "learning society", interrogandosi sui maggiori sconvolgimenti che lo sviluppo delle nuove tecnologie provocano nel mondo della produzione, gli stili di vita e i modelli di pensiero. Sicura-

mente, l'eterogeneità di questi diversi punti di vista può anche portare a interrogarsi sullo statuto di questa nozione di "learning society", alla quale gli uni attribuiscono un reale valore analitico ed euristico, nel momento in cui per altri si tratta di un "mito dei tempi moderni" ("Hughes&Tight,1995), che si svilupperebbe congiuntamente con altre rappresentazioni di debole portata teorica ma con forte potere di produzione di consensi, come l'idea di un nesso automatico tra formazione e sviluppo economico o la tematica del cambiamento (Pantillon,1983).

Conclusioni

Occorre annoverare l'educazione permanente tra i "miti dei tempi moderni"? Tramite gli elementi di informazione mirata e il pensiero teorico (tratto principalmente dalle scienze sociali) che riunisce in un discorso essenzialmente programmatico e prescrittivo, la tematica dell'educazione permanente si avvicinerebbe piuttosto a una ideologia, al senso delle idee pedagogiche moderne, dal momento in cui esse tendono a cristallizzarsi in dottrine o in sistemi che richiamano un'adesione di credenza e una mobilitazione "pratica", possono essere chiamate ideologie. Ma la parola "ideologia" forse è troppo forte e soprattutto "connotata". L'idea di educazione permanente non ha, più di altre concezioni contemporanee in materia d'educazione, questo potere globale di spiegazione, di razionalizzazione, di captazione e di mobilitazione che caratterizza la grandi ideologie, quelle che notoriamente hanno corso nella sfera politica o religiosa. Essa può dimostrarsi compatibile con una diversità di referenze teoriche e dottrinali "fondamentali" (Forquin,2002). Il tema dell'educazione permanente è nato e si sviluppa in un mondo relativamente ristretto di formatori, di militanti e d'esperti. E' difficile da dire se l'elaborazione concettuale a cui essa ha dato luogo nel quadro di una letteratura specializzata, nel corso degli anni '60 e '70, ha contribuito a consolidare il suo fondamento e ad ampliare il pubblico interessato. La sua diffusione in una molteplicità di paesi non lo rende un fenomeno meno interessante, caratteristico di questa "globalizzazione delle idee ed anche, a causa delle conseguenze e in parte, delle strategie e delle pratiche educative (Popkewitz,2000) che alcuni osservatori fanno risalire al periodo degli anni '50-'70 (Meyer, et al.,1977; Fiala&Lanford,1987) e alla quale certamente contribuisce l'internazionalizzazione delle strategie e delle risorse editoriali (Altbach,1994). Dunque come analizzare, come valutare "il lungo passato e la breve storia" dell'idea di educazione permanente, per riprendere le parole di Antoine Lèon? Alcuni gli rimproverano o gli obiettano la sua natura essenzialmente utopica, il suo idealismo, il vedere le sue angeliche "postulazioni" sociologiche e antropologiche (l'idea che apprendere oggi, per tutti e a tutti i momenti della vita, sia un'attività talvolta funzionalmente necessaria e intrinsecamente desiderabile). Altri deplorano al contrario, nelle figure attuali della formazione professionale continua e del "lifelong learning" nel contesto economico neo-liberale, una dispersione, il vedere una perversione dell'utopia, come un tradimento delle speranze degli anni '60. Ma non è più l'opposizione tra il reale e l'ideale che lo dividono tra il vero e il falso che governa in profondità la vita delle idee. Se, attraverso le sue esitazioni e le sue trasformazioni, l'idea di un'estensione dell'educazione a tutta la durata della vita delle persone non è propriamente né verificabile né confutabile, essa si avvera in tutti i casi, nelle società contemporanee figlie della rivoluzione scientifica e tecnica, dotata di un potere di mobilitazione o di cristallizzazione delle "credenze razionali" difficilmente resistibili.

Note

Cf. J.-C., Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (Unesco), Parigi, L'Harmattan, 2002

Secondo A. Lèon (1978, p. 13), l'idea di un'educazione "dalla culla alla tomba" si trova descritta nell'Hadit (commentario) del Corano. La stessa formula si trova anche presso Comenius: "Come il mondo è per tutto il genere umano una scuola, dall'inizio alla fine, così l'età di ciascuno è la propria scuola, dalla culla alla morte. Ogni età serve ad apprendere, e i limiti stessi sono imposti all'uomo per la vita e per l'apprendimento" ("Pampedia", De rerum Humanarum emendatione cattolica, in Jan Amos Comenius, 1592-1670, Pages choisies, Paris, Unesco, 1957, p.158. ma si può anche fare riferimento alla concezione ellenistica della "paideia" come sforzo compiuto durante tutto il corso della vita per realizzare al meglio l'ideale umano (cf. Marrou, 1981 [1948], tomo 1, p.152) o a Lao Tse (citato da Gadotti, 1979)

L'idea che l'istruzione non debba "abbandonare gli individui nel momento in cui escono dalla scuola" ma debba "accogliere tutte le età" e che questa "seconda istruzione" sia "tanto più necessaria dato che quella dell'infanzia è stata ristretta in limiti serrati" si trova espressa in maniera notevole da Condorcet nel suo Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique presentato il 20 aprile 1792 all'Assemblea Nazionale (riprodotto insieme al lavoro di B. Cacères, Histoire de l'éducation populaire, Seuil, 1964, pp.187-200, anche nell'opera diretta da J. Dumazedier e E. Donfù, La leçon de Condorcet, L'Harmattan, 1994, p.1245-204).

"allora sì, la scuola continua tutto il corso della vita. Una cultura bloccata sul tempo della scuola è la negazione stessa della cultura scientifica. Non c'è una scienza se non da una scuola permanente. E' proprio questa scuola che la cultura deve creare. Allora gli interessi sociali saranno invertiti: la società sarà fatta per la scuola e non la scuola per la società." (La formation de l'esprit scientifique, Vrin, ed. 1970, p.252). "Il pensiero scientifico è in uno stato di pedagogia permanente. L'uomo dedito alla cultura scientifica è un eterno scolaro." (Le rationalisme appliqué, PUF, 1949).

Cf. per esempio il titolo ("les debuts de l'éducation permanente") del contributo di Marie-Louise Cavalier (che copre il periodo che va dalla Rivoluzione francese al progetto Billières del 1956), apparso nell'Encyclopédie pratique de l'éducation en France (IPN e S.E.D.E., 1960).

Si sa che l'educazione degli adulti nei paesi anglosassoni (ma occorre citare anche l'Europa del nord) è una tradizione antica e ancora viva, che richiama intorno ad un ampio spettro di finalità e di attività un pubblico numeroso e diversificato e dà luogo ad un'abbondante letteratura specialistica (Verner, 1964; Kelly, 1970; Knowles, 1980; Jarvis, 1983; LLong, 1983; Merriam&Cunningham, 1989; Titmus, 1989,1994, Tuijnman,1994)

La stessa evoluzione si esprime nello stesso momento all'interno della Conferenza della Confederazione mondiale delle organizzazioni della professione docente (CMOPE) tenuta a Washington nel 1959 e nei diversi contributi apparsi nel periodico dell'Unesco Education de base et education des adultes (Kidd,1960; Liveright, 1960; Mead,1960).

"Educazione permanente" (comitato internazionale per l'avanzamento dell'educazione degli adulti, Parigi, 9-19 dicembre 1965), documento Unesco/ED/COMEDAD/65/6,20 p.(doc.reprog., senza menzione del nome dell'autore, consultabile nel servizio degli archivi dell'Unesco).

Il termine "educazione ricorrente" ("recurrent education") è stato proposto dal ministro svedese Olof Palme durante una conferenza dei ministri europei dell'educazione tenutasi a Versailles nel 1969 e diffusa ampiamente a seguito dei lavori dell'OCDE (Papadopoulos, 1994). L'educazione ricorrente è senza dubbio una forma di educazione continua, dal momento che suppone che gli individui abbiano accesso a dei programmi e a dei dispositivi di formazione successivamente

all'età scolare e all'educazione iniziale, ma essa comporta un aspetto ciclico, periodico e sistematico (alternanza tra fasi di formazione e fasi di "vita attiva", accesso sistematico alle risorse educative durante tutto il corso della vita, continuità funzionale tra educazione iniziale e ulteriori esperienze) che non si trova necessariamente nell'idea di educazione o di formazione continua (Larsson, 1970; Houghton, 1974; Kallen, 1979; Jourdan, 1981; Bengtsson, 1985). Essa si manifesta per questo motivo vicina all'idea di educazione permanente, dalla quale è talvolta presentata (OCDE, 1973; Ryba & Holmes, 1973) come una sorta di versione "realistica" o di concretizzazione strategica, ma si distingue tuttavia da essa per il suo carattere più "intermittente", più "restrittivo" (è talvolta considerata come un mezzo per contrastare la tendenza delle società moderne ad un allungamento eccessivo della durata della scolarizzazione) e meno multidimensionale. Nello "spettro semantico" che riunisce, nella categoria comune "adult education" le nozioni di "lifelong education", "lifelong learning", "recurrent education" e "continuing education", Sutton (1994) pone l'educazione ricorrente in posizione intermedia tra l'idea di educazione continua da un lato e l'idea di educazione o dell'apprendimento durante tutta la vita dall'altro, tuttavia più vicino al "lifelong learning" (nozione che mette maggiormente l'accento sull'aspetto individuale della domanda dell'educazione e l'auto-esperienza) che alla "lifelong education" (che mette maggiormente l'accento sulle risorse educative offerte a tutti nel contesto della "learning society").

Cf. Le Veugle (1968); Tricot (1973); Dumazedier (1984, 1985, 1989); Palazzeschi (1998)

R. Dader nel suo rapporto al Congresso della Lega francese dell'insegnamento tenutosi a Caen (1957) parla in questi termini della complementarità tra il ruolo dello Stato e delle associazioni laiche nell'organizzazione di un'educazione permanente che, si ribadisce, s'inscrive ancora fortemente, all'epoca, nella sfera del tempo libero: "il ruolo dello Stato è essenziale. Tutto ciò che riguarda l'educazione deve essere nelle mani di un solo grande ministero dell'Educazione. Lo Stato deve fornire al paese strutture necessarie, controllare l'impiego dei fondi e la qualità della realizzazione dei progetti. Ma è un grande movimento cooperativo laico di utenti che deve animare l'educazione permanente tramite l'utilizzo del tempo libero. (...) un movimento vigile e fedele dispensatore di un ideale laico, un guardiano ancora più fedele forse dei dirigenti dello Stato, di cui non si sa tra cinque o dieci anni quale sarà l'orientamento del pensiero. Ciò non significa che noi ammettiamo il pluralismo (lungi da noi questo pensiero), poiché questo movimento, secondo noi, composto da grandi associazioni laiche di educazione strettamente unite, dovrà essere riconosciuto ufficialmente dallo Stato per collaborare con lui sul futuro dell'educazione attraverso il tempo libero.

Come notoriamente risulta da un testo su "l'educazione post-scolare e l'educazione permanente" elaborato e diffuso in seno al Sindacato Nazionale della Gioventù e degli Sport, che cita Louis Raillon (1957).

Ma è vero anche il reciproco. Così Popolo e Cultura pubblica nel suo Bulletin n° 66 (1966) una conferenza ("L'educazione permanente e la sua pianificazione") pronunciata il 18 febbraio 1966 in occasione di un pranzo-dibattito dell'associazione da Asher Deleon, direttore di l'Educazione degli adulti dell'Unesco.

Nel suo contributo alla raccolta Education permanente pubblicata nel 1970 dal Consiglio d'Europa, Jean Cappelle ricorda (p.406) questa definizione proposta dal Consiglio della cooperazione culturale del Consiglio d'Europa: "Il concetto di educazione permanente, concepito come un principio organizzatore di tutta l'educazione, implica un sistema completo, coerente e integrato, che offre i propri mezzi per rispondere alle aspirazioni di ordine educativo e culturale di ciascun individuo, e conforme alla sue facoltà. Questo è destinato a permettere a ciascuno di sviluppare la sua personalità durante tutta la vita, attraverso il suo lavoro o le attività del tempo libero."