

Il Lifelong Learning come rimedio delle disuguaglianze e prassi di democrazia.

Lifelong Learning as a cure for inequalities and practice for democracy.

Irene Strazzeri, Università degli Studi di Foggia.
 Giusi Antonia Toto, Università degli Studi di Foggia.

ABSTRACT

La globalizzazione, la modernizzazione e da ultima la 'crisi' di fine millennio hanno prodotto nuovi significati e fenomeni complessi come l'emergente economia della conoscenza. Gli effetti in termini sociali dei mutamenti economici, non è stata la paventata uguaglianza di opportunità, ma piuttosto disuguaglianze e povertà. Il ruolo dell'educazione di fronte a queste emergenze pedagogiche deve leggere le situazioni di contesto e proporre nuove e inedite soluzioni. Scopo del presente articolo è tracciare un quadro generale della situazione di contesto in termini di relazioni etniche e salvaguardia delle minoranze e, ancora, focalizzare l'attenzione sulle dinamiche dell'esclusione e della discriminazione anche di genere.

ABSTRACT

Globalization, modernization and the last crisis of the end of the millennium have produced new meanings and complex processes such as the emerging knowledge economy. The effects in terms of economic changes were not the declared equality of opportunity, but rather inequality and poverty. The role of education in the face of these pedagogical emergencies must read contextual situations and propose new and unprecedented solutions. The purpose of this article is to draw a general picture of the situation in the context in terms of ethnic relations and protection of minorities and, moreover, to focus attention on the dynamics of exclusion and gender discrimination.

Introduzione storico-contestuale

Le letture socio-culturali dei contesti contemporanei risentono di due accreditate teorie sociologiche, quali la globalizzazione e la modernizzazione, importanti chiavi di lettura delle dinamiche sociali in atto e delle problematiche riguardanti la partecipazione alla vita economica e civile. Già Bauman (2007) notò come la riduzione delle distanze spazio-temporali non avesse ridotto le distanze sociali tra le élite e le masse, ma ne avesse accentuato il divario con un duplice effetto: se da un lato le élite influenti hanno facile accesso ai prodotti di una modernità avanzata, la povertà delle masse, denotata dalla perdita di punti di riferimento, si barrica in atteggiamenti di ostilità e chiusura.

Gli effetti negativi della globalizzazione hanno prodotto, infatti, disuguaglianze all'interno degli Stati, come la riduzione di lavoro garantito alla popolazione (Gallino, 2000). Parafraso le parole di Merriam (2010): "la globalizzazione può, pertanto, essere concettualizzata come il movimento di beni, servizi e informazioni che valicano i confini nazionali e, cioè come un mercato senza frontiere sovrastato e gestito da quella che viene chiamata l'economia della conoscenza" (p.402). Il reale passaggio a questo mercato senza confini si ebbe tra la metà degli anni '60 e la metà degli anni '80, all'interno di un processo di sviluppo e di modernizzazione dell'economia, in cui aveva un ruolo centrale lo Stato-Nazione. Questa lettura conosciuta come 'teoria della modernizzazione' (Youngman, 2000) considera lo sviluppo in termini di esportazione dei prodotti primari e di evoluzione in senso moderno dell'agricoltura e dell'industria, grazie alla riproposizione del modello statunitense nei paesi in via di sviluppo. Il *discrimen* tra modernizzazione e globalizzazione è proprio il superamento del significato di confine nazionale e la ricerca del massimo rendimento in nuovi mercati; la ricchezza è strettamente interrelata ai sistemi educativi che formano questi lavoratori della conoscenza, i quali sono indispensabili al decollo delle economie.

Il concetto di uguaglianza di opportunità in termini assoluti è raggiungibile solo in una società utopistica, anche se il moderno Occidente attraverso il complesso fenomeno della *mobilità sociale* si è avvicinato molto a questo ideale (Cavalli, 2016). I fenomeni economici citati hanno creato modificazioni delle strutture sociali e delle relazioni fra i gruppi, tali da rendere i destini sociali degli individui meno deterministicamente condizionati alle situazioni di origine (Strazzeri, 2016). I flussi migratori degli ultimi anni, in varie direzioni del Mondo, hanno complessificato le disuguaglianze insite nelle stratificazioni sociali spostando il focus della ricerca verso relazioni fra gruppi e minoranze etniche. Dalle indagini condotte (Zanfrini, 2010) si legge una diffusione a livello 'globale' del pregiudizio etnico, alla base dell'emarginazione inter-raziale, per il quale tratti e comportamenti spesso negativi sono attribuiti ad un intero popolo.

Da queste premesse di natura esclusivamente teorica discende necessariamente la trama di relazione fra contesto e apprendimento. Spring (2008), studiando il rapporto tra globalizzazione e istruzione individua alcuni indicatori specifici della nuova economia della conoscenza; secondo questo autore la globalizzazione ha prodotto moti migratori che hanno modificato assetti lavorativi e identitari degni di riflessione pedagogica. La migrazione globale di lavoratori provenienti da paesi più poveri verso quelli più ricchi o da aree rurali a quelle urbane necessita di azioni di formazione, nella maggior parte dei casi, per adulti. Altro fenomeno migratorio su scala mondiale è il passaggio dalla fase della 'fuga dei cervelli' a quella della 'circolazione dei cervelli', che in questo secondo caso, prevede lo scambio di lavoratori qualificati e professionali tra le nazioni ricche o prospetta il ritorno in patria di questi professionisti altamente qualificati dopo la migrazione in un altro paese maggiormente attrattivo. Infine, l'aumento delle popolazioni multiculturali in veste di lavoratori della conoscenza che si muovono in tutto il mondo, oltre a stimolare la ricerca multiculturale, dell'istruzione, ha creato conflitti culturali e religiosi e in varie sedi preoccupazioni di coesione sociale; infatti, se da un lato l'integrazione culturale riduce le

barriere tra le persone allo stesso tempo l'omologazione di tradizioni e abitudini può provocare conflitti e ibridazioni identitarie (Sen, 2001).

Che “genere” di adulti?

I dati statistici relativi alla composizione delle diverse filiere formative universitarie, nelle quali sempre più spesso e in modo significativo sono presenti adulti (Alberici, 2002), e dei diversi settori occupazionali, mostrano una evidente polarizzazione delle presenze maschili e femminili in determinati settori formativi e professionali, coerente con la matrice degli stereotipi di genere: la presenza di donne è preponderante nei settori dei lavori di “cura” e delle filiere formative a questi dedicati (insegnamento, assistenza sociale, ecc.), mentre gli uomini sono presenti in modo massiccio in quelli “tecnici” o delle cosiddette “scienze dure” (ingegneria, matematica, ecc.). L’aspetto problematico della questione risiede nella minore qualità che spesso caratterizza il primo tipo di occupazioni lavorative e professionali: minori opportunità di guadagno, minor prestigio sociale, scarse possibilità di carriera, ampia diffusione di precarietà (Fontana, 2002; Rosti, 2006). Se si considera come il lavoro sia uno degli strumenti principali per il raggiungimento dell’autonomia personale e sociale, oltre che spesso fonte di realizzazione e soddisfazioni personali, diviene evidente la problematicità della questione e la sua collocazione nel quadro più ampio delle pari opportunità tra donne e uomini. Gli elementi propri degli stereotipi di genere, secondo i quali le donne e gli uomini presentano “naturalmente” determinati elementi caratteriali, specifiche attitudini e competenze in quanto donne e in quanto uomini, influiscono in modo significativo nelle scelte che queste e questi compiono nel corso della loro vita. Con il termine “stereotipo” ci si riferisce a “qualsiasi opinione rigidamente precostituita e generalizzata, cioè non acquisita sulla base di un’esperienza diretta e che prescinde dalla valutazione dei singoli casi, su persone e gruppi sociali”; in senso figurato, esso è indicativo “di una ripetizione o di una fissità immutabile”. Gli stereotipi di genere definiscono la mascolinità e la femminilità sulla base delle caratteristiche e delle qualità socialmente e culturalmente attribuite agli uomini e alle donne. Sono i “rapporti sociali di sesso” a determinare quel che può essere considerato normale, e spesso naturale, per gli uomini e per le donne (Hirata, et al. 2004). Una delle conseguenze legate agli stereotipi di genere è che molte donne e molti uomini si autoescludono da determinate possibilità formative e lavorative, in ragione delle caratteristiche “di genere” che segnano queste ultime: una migliore conoscenza delle proprie reali potenzialità, sganciata il più possibile dai limiti definiti dallo stereotipo, permette di contribuire alla definizione di scelte consapevoli e centrate in modo realistico sulle proprie competenze, sui propri desideri e sulle caratteristiche dei percorsi formativi e del mercato del lavoro rispetto ai quali la scelta si orienta. Diversi studi analizzano il ruolo che gli stereotipi di genere hanno nelle scelte formative e lavorative delle persone (cfr. ad esempio Marro, Vouillot, 2003, 2004). È, infatti, quanto mai necessario considerare il genere quale primaria categoria di autodefinizione, in particolare nell’ambito dell’educazione degli adulti: ossia nell’ambito privilegiato per la formazione di quelle competenze orientative necessarie per vivere in modo pieno il diritto della cittadinanza, e dunque per collocarsi in una prospettiva interpretativa definita dal paradigma dell’apprendimento

lungo tutto il corso di vita quale competenza strategica del vivere contemporaneo. Le questioni legate al genere investono in modo significativo i piani identitari, ideologici, culturali: si tratta delle immagini che le persone hanno di loro stesse e degli altri come donne e come uomini, delle azioni che mettono in atto in quanto donne e in quanto uomini, delle relazioni che stabiliscono, dei loro percorsi di carriera, delle loro esperienze educative e formative, del loro essere genitori e dunque agenti di educazione. Gli aspetti che riguardano più propriamente la visione della parità tra donne e uomini sono oggi al centro di un dibattito sociale e politico che, se da un lato vede dominare posizioni "positive" che postulano l'incontrovertibilità del principio di parità, dall'altro non trovano riscontro nelle effettive condizioni delle donne, le quali spesso si trovano ancora oggi in situazioni di svantaggio.

Globalizzazione e educazione degli adulti: un rapporto ambivalente

Il fenomeno della globalizzazione ha promosso 'l'intrusione' di prospettive non occidentali nelle teorie dell'apprendimento dei paesi industrializzati e nel settore dell'educazione degli adulti, attraverso ricerche, conferenze o sperimentazioni sul campo. È proprio il mutato contesto migratorio, evento collaterale alla globalizzazione, che ha prodotto nel campo dell'educazione degli adulti una contestazione dei pilastri delle prospettive occidentali sulle teorie dell'educazione che valorizzano il singolo individuo sul collettivo e che promuovono l'autonomia e l'indipendenza del pensiero e dell'azione sulla comunità e, ancora, definiscono come costruire la conoscenza, come certificarla e come distinguerla dalla non-conoscenza (Merriam, et. al. 2006).

I modelli extraeuropei di insegnamento/apprendimento si distinguono per due caratteristiche sostanziali: il fondamento dell'apprendimento e l'interesse della comunità e non del singolo; si formano, infatti, professionisti funzionali alla vita comunitaria; pur avendo subito l'influenza della cultura occidentale a seguito del colonialismo, l'Africa e i paesi islamici differiscono, in campo educativo e culturale, per questa nuance sociale della formazione funzionale all'esistenza della comunità (Baldinetti, 2004). Altro aspetto non trascurabile è la connotazione dell'apprendimento non esclusivamente da un punto di vista cognitivo, ma anche fisico, emotivo e talvolta spirituale. Solo negli ultimi due decenni gli studi si sono attardati sullo studio dell'intelligenza emotiva e sulle abilità e le competenze ad essa correlate (Toto, 2017). Il concetto di apprendimento per tutto l'arco della vita è insito nelle società tribali, ad esempio in quelle africane. Secondo questa concezione l'apprendimento informale e non formale esperiti attraverso riti di passaggio e esperienze di sopravvivenza è legato ai bisogni e alle aspettative della comunità e alla sopravvivenza stessa dei suoi componenti (Panarello, 2017), al contrario di quanto avviene in Occidente, in cui la formazione passa quasi esclusivamente attraverso agenzie educative, che soltanto oggi hanno fatto propria questa idea di immaterialità delle competenze istituzionalizzandole e ingabbiandole in contesti formali di apprendimento (Faure, 1972). Questo cambio di prospettiva, secondo Jarvis (2007), è imputabile al processo in corso della globalizzazione appunto, poiché esso obbliga il lavoratore contemporaneo ad apprendere costantemente per le necessità lavorative stesse e per tenere il passo con un mutevole mercato del lavoro globale.

L'apprendimento permanente per la sua natura epistemologica è ovunque, non solo nelle istituzioni educative, ma soprattutto nei contesti di vita, di lavoro e di comunità. Questa asserzione pone un problema nuovo e inedito, quello della certificazione e della trasferibilità delle competenze acquisite in contesti informali e non formali dell'apprendimento. La situazione si complica a causa della massiccia diffusione delle tecnologie e della loro conseguente modificazione del fare formazione, che l'ha resa fruibile in qualunque momento della giornata, luogo e per mezzo di semplici strumenti facilmente reperibili. La relazione tracciata finora denota una stretta relazione fra globalizzazione-lifelong learning-lavoro. Questo cambiamento prospettico, già proposto nella relazione Learning The Treasure Within di Delors del 1996, tenuta presso la Commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo dell'Unesco, induce un nuovo ruolo dell'istruzione che deve fornire mappe e bussole in un mondo questo globalizzato, reso complesso da turbolenze costanti. Di recente l'Unesco (2012) ha diramato nel rapporto sull'alfabetizzazione 2003-2012 un'interessante chiave di lettura sul legame tra globalizzazione e apprendimento permanente. Si legge nel rapporto che se è vero che da un lato che la globalizzazione ha portato ad una massiccia e generalizzata circolazione di persone, beni e idee, è anche vero che quelle società escluse da questa economia globale sono più povere, più emarginate e con un più alto tasso di alfabetizzazione, confermando l'equazione meno globalizzazione meno apprendimento. Altra interessante considerazione e conferma, presente nel rapporto già citato in questo contributo, è l'imposizione di una egemonia teorica e pratica dell'epistemologia occidentale sulla prassi educativa degli adulti.

Il messaggio, che passa attraverso le pratiche di educazione degli adulti, è l'idea dell'ineludibilità di due concetti forti presenti nel contemporaneo scenario educativo globale: (1) il dover aggiornare costantemente le proprie competenze rispetto alla modificazione costante dei contesti e (2) il rendersi insostituibili per le proprie abilità nel proprio contesto lavorativo (Loiodice, 2017b). Il lifelong learning nella sua declinazione globale necessita di strumenti di mediazione e di comunicazione, senza i quali non potrebbe attivarsi il processo di apprendimento. Questi strumenti sono la tecnologia informatica e la lingua inglese e, come in un circolo vizioso, essi modificano l'istruzione e, al tempo stesso sono diventati indispensabili per l'esistenza della formazione. Alcuni studiosi li definiscono come abilità di un'alfabetizzazione di base all'interno di un curriculum standardizzato globale che si sta tacitamente costruendo nelle prassi didattiche, decretando la dominazione della cultura occidentale mediata dall'omologazione linguistica dell'inglese e, selezionando i soggetti da formare mediante il possesso di competenze digitali (Tsui & Tellefson, 2007; Pennycook, 2017).

Le nuove povertà

L'espressione "nuove povertà" gode oggi di un'ampia diffusione. La crisi economica, la disoccupazione, la precarizzazione delle situazioni di lavoro e la contrazione dei consumi, hanno esposto, infatti, sempre più individui ad una condizione di vulnerabilità e povertà. Per l'analisi delle "nuove povertà" diviene fondamentale quindi prendere in considerazione, non più solo la definizione di povertà assoluta (intesa come mancanza di

risorse per consumare un certo insieme di beni e servizi per soddisfare le necessità essenziali) e quella di povertà relazionale (basata su un confronto relativo tra i diversi gruppi componenti la società), ma anche quella che Ardigò chiamava la “povertà simbolica” o anche “povertà soggettiva” (che considera il grado di soddisfazione dei soggetti nei confronti della salute, della casa, del tempo libero), nonché quella di “povertà umana”, intesa come mancanza di beni essenziali e di particolari capacità e abilità per soddisfare i bisogni ritenuti fondamentali. Sia la povertà assoluta che la povertà relativa sono identificabili, infatti, come concetti unidimensionali, in quanto definiti rispetto ad un'unica variabile, che può essere tanto il reddito quanto la spesa per i consumi. Entrambe le categorie hanno inoltre la caratteristica di ridurre il mondo sociale solamente entro due categorie, quella dei benestanti e quella dei poveri, perdendo di vista le molteplici forme di vulnerabilità che costituiscono in realtà gli stati intermedi tra il benessere e la povertà e che possono aver origine da particolari accadimenti del corso della vita, come ad esempio la perdita di un lavoro, la dissoluzione del legame familiare o il peggioramento delle condizioni di salute. Per tentare di fermare l'aumento dei processi di impoverimento che stanno travolgendone quote sempre più ampie di popolazione, occorre oltrepassare allora la mera preoccupazione legata alle differenze di reddito, caratterizzante il criterio della soglia e della costruzione stessa degli indici di misurazione della povertà, per riuscire a prendere in considerazione anche gli aspetti relazionali dell'esclusione sociale e la qualità relazionale dei nuovi bisogni. Le “nuove povertà”, infatti, sono un fenomeno cumulativo e multidimensionale, in cui convivono diversi livelli di bisogni: i bisogni primari, relativi alla disponibilità di beni materiali di sopravvivenza; quelli secondari, la cui soddisfazione implica la responsabilità delle istituzioni (salute, igiene, assistenza, scuola, etc.); i bisogni relazionali, relativi alla caduta dei legami comunitari ed alla mancanza di rapporti interpersonali sul piano dell'affettività. Il livello di reddito e di consumo restano quindi caratteristiche essenziali della povertà, ma non la esauriscono più. I rapporti Save the Children e EUROSTAT EU Silc 2014, riferendosi ai 28 paesi membri dell'UE fotografano una situazione allarmante: 26 milioni sono i bambini a rischio povertà educativa e circa 20 milioni gli adulti a rischio di esclusione sociale. Entrambi i rapporti non solo correlano questi due dati, ma rintracciano fra le possibili cause della relazione proprio le disuguaglianze sociali. Il rischio di povertà educativa, infatti, è presente anche in paesi ad economie floride come la Germania o il Belgio ed è fortemente dipendente oltre che dallo status socio-economico dei genitori, soprattutto dal loro livello di istruzione. Le nuove condizioni di vulnerabilità sono quindi anche trans-materiali, poiché si collocano contemporaneamente all'interno ed all'esterno della sfera materiale e si proiettano verso la sfera immateriale dei comportamenti sociali. Una visione che intende superare la definizione di povertà esclusivamente in termini di deprivazione economica, dovrebbe indurre a pensare perciò alla coesione sociale, intesa come ricostruzione dei legami a partire dalle istituzioni economiche, culturali, politiche e civili, come una parte importante di azione al superamento e alla risposta al problema delle nuove povertà. Occorrerebbe cioè mettere in atto vere e proprie strategie e azioni per aumentare l'intensità di capitale sociale, in modo tale da allentare quella spirale negativa che incide sulla crescita dei processi di impoverimento.

Il ruolo della società globale nella 'creazione' della povertà

Gli studi hanno dimostrato che l'apprendimento nei contesti lavorativi è informale basato cioè sullo scambio di informazioni e competenze fra colleghi. L'istruzione formale erogata mediante corsi di aggiornamento, pur essendo legislativamente tutelata ed erogata dalle aziende, nella ricerca efficace di soluzioni e con effetti secondari sull'aumento della produttività, è surclassata dalle relazioni e dall'apprendimento informale (Rowden, 2007). Un obiettivo essenziale dell'educazione degli adulti è cercare di creare una società equa e democratica, scrive Merriam (2010) "questo obiettivo non può essere raggiunto senza rendersi conto delle iniquità della propria società e dell'oppressione e della marginalizzazione dei gruppi a causa della distribuzione diseguale di potere e di altre risorse. Lo status quo deve essere esaminato in modo da rendere possibile una società migliore" (p.406). Il concetto di società, in un contesto globalizzato, assume una grande rilevanza teorica, infatti, una società non può esistere se non si possono tracciare i confini pur essendo essi molto permeabili. I teorici della globalizzazione definiscono la realtà esistente attraverso il sintagma "società-mondo", in quanto l'interdipendenza e le fitte relazioni economiche hanno prodotto un sistema in cui il perturbarsi di una parte crea conseguenze su tutte le altre parti del sistema con tempi che sfiorano la simultaneità. L'universalità del concetto di disuguaglianza è dedotta dall'organizzazione gerarchica che in varie forme appartiene a tutte le società umane; nello specifico, questa distribuzione iniqua è il riflesso della divisione sociale del lavoro che nelle sue parti (per i soggetti) assume attribuzione di significati e di valori differenti. Per quest'ordine di ragioni l'educazione degli adulti assume un ruolo fondamentale nel 'ri-equilibrare' uno scompenso strutturale e funzionale dal sistema stesso, poiché, se la divisione del lavoro crea disuguaglianze, è compito dei lifelong learners comprenderne le ragioni e ripensare le pari opportunità (Agostinetto, 2017).

Il potere di mercato assume un ruolo determinante nella formazione delle classi, che varia a seconda della forza lavoro messa in gioco. A questo proposito, scrive Cavalli (2016): "chi offre lavoro poco qualificato avrà scarso potere di mercato, subirà la concorrenza dei suoi simili e dovrà soggiacere alle condizioni del datore di lavoro; chi, al contrario, offre competenze di alto livello potrà contrattare a proprio favore le condizioni di lavoro perché maggiore sarà il suo potere di mercato" (p.106). In un saggio datato 1945 i funzionalisti Davis e Moore già definivano questa stratificazione sociale come un diseguale accesso alla ricchezza, al potere e al prestigio, poiché quest'ultimi rappresentano la ricompensa per un'attività lavorativa proficua. Questa ricompensa, secondo gli autori, ha una funzione motivante, al punto che gli individui si impegnano materialmente e cognitivamente in percorsi di formazione di alto livello che garantiscono l'accesso a ruoli socialmente più riconosciuti e qualificati.

I principi e le categorie interpretative finora enunciati e proposti nelle ricerche sono state applicati agli stati-nazione per la loro struttura apparentemente stabile e poco permeabile al cambiamento. Quest'ultimo concetto è già stato posto in discussione attraverso la dimensione della multiculturalità che le società occidentali hanno assunto. Il rischio è il medesimo della globalizzazione, cioè quello dell'omologazione prodotto dall'incontro fra culture diverse. Effetti questi di un'economia capitalistica che ha cercato

uno spazio mondo unitario, codici culturali omogenei e di omologare i bisogni degli uomini attraverso la ricerca di mercati sempre nuovi e di una cultura globale. Un effetto sicuramente negativo di questi fenomeni è l'emersione di fundamentalismi, che cercano di ripristinare la condizione originaria e ritracciare i confini perduti nel villaggio globale, che mina l'immagine identitaria idilliaca di comunità unita (Hannerz, 1996).

Verso la società globale dell'apprendimento continuo

Nella maggior parte dei documenti nazionali e internazionali in cui si discute di politiche educative, le indicazioni principali non sono rivolte alle strategie di apprendimento, ma allo sviluppo di competenze. Obiettivo fondante dell'insegnamento, della formazione e dei progetti di ricerca di tutte le istituzioni educative è l'indispensabile acquisizione di competenze economiche e del fare impresa (Ouane, 2004). Le condizioni economiche, politiche e sociali a livello globale del ventunesimo secolo, che favoriscono transizioni verso economie di mercato, la democratizzazione delle culture emarginate, l'autodeterminazione e la realizzazione dei soggetti stanno avendo in alcuni luoghi effetti negativi sull'istruzione pubblica che deve fronteggiare l'emarginazione educativa connessa ad un'istruzione locale che trascura le sfide del mondo contemporaneo. In società maggiormente occidentalizzate, queste stesse condizioni sono precursori di innovazione, di strategie plurali e di costruzione di alleanze inter-nazionali. Il lifelong learning è chiamato a rispondere a queste emergenze con spirito creativo sia per le analisi di contesto, sia nel formulare strategie di azione che nell'anticipare gli sviluppi futuri.

Elemento fondamentale del processo innovativo è la creatività che è anche alla base di un'intelligenza critica (Costa, 2016), creatività che più in generale riguarda tutta l'Organizzazione che deve 'formativamente' essere in grado di valorizzare e capitalizzare le conoscenze, le abilità e le esperienze di vita dei suoi appartenenti, a questo proposito scrive Loiodice (2017a) "*A questo serve la formazione*: ad attrezzare cognitivamente ed emotivamente le persone nella gestione e nel buon governo delle transizioni, a volgerle proficuamente a vantaggio del proprio benessere e delle comunità delle quali si è parte, via via allargate in dimensione mondiale, a sentirsi persone, professionisti e cittadini del mondo capaci di fronteggiare le crisi, termine che nel suo significato etimologico rinvia proprio alla capacità di valutare, di discernere e quindi di assumere decisioni, di *scegliere*, attivamente e proattivamente".

Fin dalle origini l'educazione degli adulti è stata polarizzata fra due istanze talvolta in contrasto: (1) il gap tra la scarsa spendibilità di un'istruzione formale e il dover compensare una prestazione inadeguata e (2) le nuove richieste di educazione provenienti dal mercato globale finalizzate a creare competitività nel mercato del lavoro e, infine, l'indispensabilità delle life skills nella pratica quotidiana (cioè, guardare criticamente la propria vita, portare le proprie credenze come valore aggiunto al dialogo interpersonale e partecipare alla creazione e alla ricostruzione dei processi organizzativi etc.). Il fine di questo processo costruttivo è il raggiungimento dell'Employability, un costrutto recentemente molto diffuso fra i ricercatori di scienze sociali. La caratteristica principale dell'employabilty prevede che le competenze di un individuo siano trasferibili: tale costrutto incide sulla motivazione personale per cercare lavoro, fino a spingere il soggetto

a compiere scelte di mobilità sociale attraverso la ricerca di informazioni mediante reti di supporto. Il lavoratore employed si focalizza sulle offerte e sulla qualità della formazione richiesta per l'accesso al mercato del lavoro e chiede aiuto ad altri individui nella sua stessa situazione (McQuaid, R. W., & Lindsay, C. 2005). In altre parole, l'employability rappresenta "la capacità di entrare all'interno del mercato del lavoro e di realizzare le proprie potenzialità attraverso un impiego sostenibile e accessibile. Per l'individuo, l'employability dipende dalle conoscenze e dalle abilità che possiede e dai suoi attributi personali, dal contesto ambientale e sociale in cui si cerca il lavoro e il contesto economico in cui si cerca il lavoro" (DHFETE, 2002, p. 7).

La ricerca contemporanea lascia aperte tre questioni essenziali per il lifelong learning: un problema teorico e concettuale ovvero, la definizione di educazione degli adulti che spesso coincide con quella di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, ponendo non pochi problemi di natura pratica. La seconda problematica, che emerge in letteratura, è il conflittuale rapporto fra educazione degli adulti e istruzione formale di base, soprattutto in un contesto globale come quello analizzato; i termini della questione sono se l'educazione degli adulti debba indirizzarsi verso l'acquisizione di abilità di base per sopperire le carenze di formazione o, al contrario focalizzarsi principalmente sugli apprendimenti di competenze richieste dal mercato globale. La terza questione riguarda un problema di cittadinanza, intesa come partecipazione attiva alle dinamiche del lavoro e dell'appartenenza alla comunità globale. La ricerca in questo campo deve inventare strategie di azione che mediano tra le istanze portate dal soggetto che oscilla tra i valori tradizionali e la chiusura verso la comunità di origine, e le opposte polarità della comunità globale che richiede solidarietà e necessità di cambiamento.

Nei paesi extraeuropei l'istruzione permanente si struttura su processi di alfabetizzazione, istruzione di base e post-alfabetizzazione. L'apprendimento permanente è una scelta potenziale per consentire alle società marginalizzate di utilizzare questi strumenti dell'alfabetizzazione per identificare, cogliere e sviluppare opportunità per l'autorealizzazione individuale, il miglioramento della qualità della propria vita, delle loro famiglie e delle loro comunità. L'indice dello sviluppo umano nell'ultimo Human Development Report (2016), oltre a considerare lo sviluppo macroeconomico, valuta anche l'alfabetizzazione e l'aspettativa di vita. I dati riportati nel rapporto relativamente all'istruzione confermano quanto riportato nel presente studio; i paesi dell'Africa e del Medio Oriente riportano valori molto bassi in riferimento agli indici di alfabetizzazione. Questo dato va necessariamente contestualizzato, poiché si riferisce soltanto ai risultati 'scolastici' riportati dai singoli Stati, non a tutte le dimensioni della formazione ma rimane significativo per l'analisi finora condotta (Stiglitz et al., 2010). Una scelta vincente e sperimentata per uscire dall'emarginazione è la costituzione di reti nazionali di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. I dati forniti dall'Unesco (2002) dimostrano che in realtà le strutture e i meccanismi istituzionali deputati al lifelong learning nei paesi sottosviluppati sono deboli o addirittura inesistenti ed è necessario creare e gestire partenariati fra organizzazioni, associazioni professionali e istituzioni accademiche per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Sfide possibili

Il contesto contemporaneo, frutto di fenomeni complessi quali la globalizzazione, la modernizzazione e, da ultima, la 'crisi' di fine millennio, è intriso di significati nuovi conseguenti all'economia della conoscenza. Uno degli effetti in termini sociali dei mutamenti economici, non è stata la parentata uguaglianza di opportunità, ma piuttosto disuguaglianze e povertà. Scopo dell'educazione, dunque, deve necessariamente piegarsi alla nuova situazione di contesto (Fiorucci et al., 2017) e indirizzarsi alle relazioni fra minoranze etniche. Altra emergenza pedagogica discussa precedentemente riguarda la fase contemporanea della 'circolazione dei cervelli', in cui i lavoratori fortemente specializzati devono proseguire il percorso formativo lungo tutto l'arco della vita, altrove rispetto al luogo di nascita. Di cifra diametralmente opposta è, invece, la migrazione dai paesi in via di sviluppo, in cui la necessità di ricerca di lavoro si affianca alla necessità di una alfabetizzazione di base caratterizzata dall'acquisizione della lingua inglese e delle minime conoscenze informatiche, senza le quali si viene esclusi dai contesti di arrivo (Parmigiani, 2010).

Effetti secondari della globalizzazione sono stati, inoltre, l'ingresso di prospettive non occidentali nelle teorie dell'apprendimento: anche l'educazione degli adulti ha risentito della messa in discussione delle metodologie didattiche tradizionali, in cui il singolo prevaleva sulla comunità. Nasce dopo questo processo, la *comunità emotiva dell'apprendimento*, culla del lifelong learning. L'ostacolo principale nella cultura occidentale soprattutto europea è quello della certificabilità delle competenze acquisite. In quest'ottica diviene inedito tratto caratteristico dell'educazione degli adulti il primato dell'apprendimento informale, non supportato da agenzie educative scolastiche o extrascolastiche, bensì frutto di collaborazione fra pari finalizzata ad un uso self-service delle competenze condivise (Fiorucci, 2017); non si può sfuggire ad una società già mutata, globalizzata e moderna, pertanto, la pista percorsa dal lifelong learning prevede oggi il dover aggiornare costantemente le proprie competenze rispetto alla modifica costante dei contesti e il rendersi indispensabili nel proprio contesto lavorativo.

Anche la categoria del genere ha effetti sulla globalizzazione; infatti, le discriminazioni educative sono perpetrate tanto nei paesi di partenza quanto in quelli di arrivo (Ulivieri, 2017). Il filtro della crisi che crea nuove povertà necessita di una 'cura' multidimensionale e responsabile delle istituzioni sociali. Il trinomio divisione del lavoro, disuguaglianze sociali e diverso accesso a beni e servizi anche educativi deve essere necessariamente bilanciato dai professionisti dell'educazione in un'ottica di pari opportunità ed equilibri vitali. I documenti nazionali e internazionali sui temi dell'educazione degli adulti hanno già recepito, almeno a livello teorico, le politiche educative di democratizzazione delle culture emarginate, dell'autorealizzazione e della salvaguardia del locale. Spetta alle scienze dell'educazione rendere 'operazionabili' queste mete possibili.

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2017). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, (1), 71-86.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldinetti, A. (2004). *Società globale e Africa musulmana: aperture e resistenze*. Cosenza: Rubbettino Editore.
- Bauman, Z. (2007). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze per le persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2001). *La società globale del rischio*. Trieste: Asterios Editore.
- Cavalli, A. (2016). *Incontro con la sociologia*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Parigi: UNESCO.
- DHFETE (Department of Higher and Further Education, Training and Employment) (2002). *Report of the Taskforce on Employability and Long-term Unemployment*. Belfast: DHFETE.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Fiorucci, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 75-90.
- Fiorucci, M., Minerva, F.P., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni Ets.
- Fontana, R. (2006). *Uomini tra resistenza e resa. Che cosa dicono del lavoro di genere*. Roma: Carocci.
- Gallino, L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- Giddens A. (1999). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections: Culture, people, places*. New York: Taylor & Francis US.
- Hirata, H., Laboire, F., Le Doaré, H., Senotier, D., (2004). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris: PUF.
- ISTAT (2012). La povertà in Italia.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. London: Routledge.
- Loiodice, I. (2017a). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *Metis*, 1, 5-10.
- Loiodice, I. (2017b). La conoscenza. In Bochicchio, F. & Rivoltella, P.C. (Eds), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Marro, C. (2003). Se qualifier de « fille féminine » ou de « garçon masculin » à l'adolescence. *Pratiques Psychologiques*, 3, 5-20.
- Marro, C., & Vouillot, F., (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17, 3-21.
- McQuaid, R.W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban studies*, 42(2), 197-219.
- Merriam, S.B. (2010). Globalization and the role of adult and continuing education. In Kasworm, C. E., Rose, A. D. & Ross-Gordon, J. M. (Eds), *Handbook of adult and continuing education*, 401-409.
- Merriam, S.B., Courtenay, B.C., & Cervero, R.M. (2006). *Global issues and adult education: perspectives from Latin America, Southern Africa, and the United States*. Jossey-Bass Inc Pub.

- Moore, K.D.W. (1969). Alcuni principi della teoria della stratificazione. In Bendix, R. & Lipset S.M. (Eds.), *Teorie sulla struttura di classe*, Padova: Marsilio, 17-30,
- Ouane, A. (2004). Adult learning: emerging issues and lessons to be learned. In Singh M. (ed.), *Istituzionalising lifelong learning: Creating conducive environments for adult education in the Asian context*, Hamburg: Unesco institute for education, 17-21,
- Panarello, P. (2017). L'Educazione Interculturale come "Educazione Globale". *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 494-504.
- Parmigiani, D. (2010). Intercultura, tecnologia e rete: progettare l'apprendimento straniero. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 5(2), 241-253.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. New York: Taylor & Francis.
- Putnam, C. (2004). *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*. Bologna: Il Mulino.
- EUROSTAT (2014). European Union Statistics on Income and Living Conditions Report (EU SILC) 2014.
- United Nation Development Programme (2016). Human Development Report: Human Development for everyone.
- Save The Children (2014). Rapporto Attività 2014.
- Rosti, L. (2006). La segregazione occupazionale in Italia. In Simonazzi, A. (ed.), *Questioni di genere, questioni di politica. Trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Roma: Carocci, 93-112.
- Rowden, R.W. (2007). *Workplace learning: Principles and practice*. Malabar FL: Krieger Pub.
- Sen, A. (1992). *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino,
- Sen, A. (2001). If It's Fair, It's Good: 10 Truths about Globalisation, *International Herald Tribune*.
- Sennet, R. (2007). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Stiglitz, J. E., Sen, A. K., & Fitoussi, J. P. (2010). *La misura sbagliata delle nostre vite: perché il PIL non basta più per valutare benessere e progresso sociale: rapporto della Commissione per la misurazione della performance economica e del progresso sociale*. Milano: Etas.
- Strazzeri, I. (2016). *La resistenza della differenza*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Tsui, A.B., & Tollefson, J.W. (2007). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Toto G.A. (2017). The influences of musical learning on psycho-physical development, intelligence and technology, *The online journal of educational technology*, 801-807.
- Olivieri, S. (2017). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, 15(1), 9-16.
- UNESCO (Institute for Lifelong Learnig) (2002). *Fifth pillar Learning to change. Section Learning Throuth life in Different Cultural Context* Disponibile da <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud36.pdf> (15.08.2017)

UNESCO Institute for Education (UIE) (2002). *Adult Education in the Asian region: A Selection of Policies, Programmes and Institutions (Draft)*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Youngman, F. (2000). *The Political Economy of Adult Education and Development. Global Perspectives on Adult Education and Training*. New York: St. Martin's Press.

Zanfrini, L. (2010). *Sociologia della convivenza interetnica*. Roma-Bari: Laterza.