

Cosimo Scaglioso

(a cura di)

PER UNA PAIDEIA
DEL TERZO MILLENNIO

VOLUME III

*Proposte operative
tra vecchi e nuovi attori*



**ARMANDO
EDITORE**

SCAGLIOSO, Cosimo (a cura di)

Per una paideia del nuovo millennio, vol. III. Proposte operative tra vecchi e nuovi attori ;
Roma : Armando, © 2007
320 p. ; 24 cm. (I problemi dell'educazione)

ISBN: 978-88-6081-185-1

I. Mencarelli, Mario II. Repetti, Mario III Aleandri, Gabriella

1. Sistema formativo nell'educazione e nell'istruzione
2. Lifelong learning e globalizzazione
3. Didattica e saperi disciplinari

CDD 370

Publicato con il contributo dell'IRRE Toscana e del Centro di ricerca, sperimentazione, documentazione di educazione permanente (Università per stranieri di Siena)

© 2007 Armando Armando s.r.l.

Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma

Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525

Direzione editoriale e Redazione 06/5817245

Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420

Fax 06/5818564

Internet: <http://www.armando.it>

E-Mail: redazione@armando.it ; segreteria@armando.it

23-01-112

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra SIAE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Via delle Erbe, n. 2, 20121 Milano, telefax 02 809506, e-mail aidro@iol.it

Sommario

<i>Prefazione</i> di Cosimo Scaglioso	7
<i>Fare dell'educazione una esperienza accessibile e diffusa</i> di Mario Mencarelli	12
<i>Cum Umbra et Lumine</i> di Mario Repetti	16
<i>Lifelong learning nell'era della globalizzazione</i> di Gabriella Aleandri	33
<i>Sapere professionale e formazione dei docenti: appunti di ricerca</i> di Paolo Calidoni	49
<i>La formazione dell'insegnante di storia</i> di Giorgio Cavadi	63
<i>L'insuccesso scolastico</i> di Felice Eugenio Crema	88
<i>I blog come risorsa formativa</i> di Anna Gloria Devoti	94
<i>L'insegnante riflessivo</i> di Loretta Fabbri	104
<i>Valori e situazioni nel rapporto educativo</i> di Carlo Nanni	117
<i>Libro – TV</i> di Angelo Nobili	126
<i>La formazione nello sviluppo umano</i> di Paolo Orefice	144
<i>Paolo Freire, un pedagogista contro l'analfabetismo degli adulti</i> di Felice Rizzi	164
<i>Didattica e saperi disciplinari</i> di Lanfranco Rosati	172

<i>L'ascolto, promessa di un umanesimo della creatività</i> di Bruno Rossi	180
<i>Dalla lotta all'analfabetismo ai centri territoriali di educazione permanente nel Meridione</i> di Giuseppe Russillo	193
<i>L'educazione degli adulti oggi. Alcune riflessioni</i> di Vincenzo Sarracino	197
<i>Educabilità cognitiva, educabilità musicale</i> di Carolina Scaglioso	209
<i>Educazione, cultura e opinione pubblica</i> di Antoni Tort	240
<i>Comunicazione, linguaggio e immagine mentale</i> di Leonardo Trisciuzzi	249
<i>Marginalità e educazione</i> di Simonetta Ulivieri	261
<i>Educazione emozionale. Ricordando i contributi di Mencarelli</i> di Mario Valeri	270
<i>Parole e luoghi della salute</i> di Giacomo Viccaro	274
<i>Curricoli universitari e riforma. Un'indagine critica per il riassetto dei corsi di studio di recente ordinamento</i> di Gino Dalle Fratte	292
<i>Nuovi ordinamenti dei Corsi di Studio della Classe 18. Un'analisi comparativa</i> di Antonella Licata	306
<i>Educazione permanente e nuove prospettive d'indagine</i> di Rosario Salvato	314

Lifelong learning nell'era della globalizzazione

GABRIELLA ALEANDRI

Introduzione

L'attenzione, sia da parte delle istituzioni e organismi nazionali e internazionali sia dell'opinione pubblica, nei confronti delle tematiche concernenti l'educazione, l'istruzione, la formazione, il lifelong learning sta finalmente progressivamente aumentando, riconoscendo l'importanza strategica che saperi e conoscenze di livello qualitativamente elevato rappresentano ai fini del raggiungimento di una «economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»¹, obiettivo che l'Unione Europea si è ambiziosamente riproposta di raggiungere entro il 2010.

Senza voler stabilire facili e superficiali determinismi, e considerando altresì assodata l'importanza che l'educazione, l'istruzione e la formazione rivestono nel processo di formazione della personalità e crescita della persona in qualunque epoca, in qualunque società e in qualsiasi cultura, si può parlare di una vera e propria “emergenza educativa” scaturita nelle società occidentali nel momento in cui l'economia procedeva oltre l'industrializzazione e iniziava ad indirizzarsi verso il sistema dei servizi (da una produzione di beni prettamente materiali – oggetti – ad una consistente produzione di beni immateriali – progetti –), nonché lo sviluppo tecnologico viveva un rapido e notevole sviluppo in vari campi di applicazione (pensiamo soltanto, per esempio, al progresso dell'ICT – Information and Communications Technology): in tale contesto, è emerso quindi il problema della formazione su competenze, elevate, specifiche e sempre aggiornate, da utilizzare sul posto di lavoro, ma anche indispensabili per agire attivamente e congruamente come cittadino consapevole e solidale all'interno di società democratiche.

Infatti, la mondializzazione del mercato, gli spostamenti dei luoghi di produzione di beni in paesi in via di sviluppo dove la manodopera è più a

buon mercato, l'espansione delle tecnologie informatiche in ogni ambito della vita quotidiana, i nuovi sistemi di lavoro che utilizzano in misura sempre più crescente tali tecnologie (pensiamo al lavoro "a distanza" attraverso Internet, la posta elettronica, le web cam e quant'altro), tutti questi sviluppi hanno contribuito a focalizzare in misura sempre crescente l'attenzione sulla formazione come processo che non può più esaurirsi nello spazio e nel tempo della scolarizzazione tradizionale in età giovanile, ma che continua e dura per la vita.

È questa una delle sfide maggiori cui è chiamata la pedagogia contemporanea, affinché la realizzazione delle sue funzioni non si limiti a isolate e frammentarie proposte "a risposta", bensì nella formulazione di progetti sistematici, attraverso l'elaborazione di programmi che vadano verso una sempre maggiore personalizzazione e flessibilità del processo di insegnamento/apprendimento che, come vedremo, favorisce delle ricadute non soltanto sui singoli individui che intraprendono un percorso formativo, ma anche, a livello più ampio, sull'intera società. I limiti dell'aula vengono superati in vista di una crescente e sistematica integrazione tra formazione e lavoro e il focus dell'intervento formativo si sposta sulle relazioni tra gli attori dell'evento formativo (non si parla più di comunicazione ma di interazione all'interno di una relazione, in quanto la persona che compie un percorso di apprendimento viene considerata in maniera attiva, non più oggetto di insegnamento, e di una interazione tra sistemi cognitivi e culture simboliche che sono insieme formazione ed economia nell'ambito della società delle conoscenze).

Secondo questa prospettiva, un'attuale teoria pedagogica della formazione dovrebbe tenere in considerazione, da un lato, la domanda di competitività e di acquisizione di conoscenze ed abilità sempre aggiornate richieste dal mondo lavorativo, economico e sociale in seguito all'incessante e sempre più veloce progresso tecnologico, e al contempo le opportunità di crescita, di autonomia e di partecipazione attiva e proficua all'interno di società democratiche, senza rigidi confini geografici, che una tale formazione può offrire. In una tale ottica, allora, la pedagogia diviene teoria di strategie di intervento educativo e formativo qualitativamente valido, efficace ed efficiente inteso come lifelong learning, altresì capace di tematizzare ed analizzare le dinamiche sociali, culturali, economiche, politiche "in tempo reale" e senza scollamenti e individuare soluzioni da mettere in atto con altrettanto tempismo, efficienza ed efficacia, non soltanto come "risposta a" problemi scaturiti dall'esterno, ma, in una sorta di circolarità virtuosa, proponendo attivamente progetti e strategie d'azione.

Verso il lifelong learning

Lifelong learning è il termine generalmente utilizzato a livello internazionale per indicare il processo di apprendimento che una persona intraprende durante l'intero arco della propria vita. Ovviamente, tale termine contiene tutti i riduttivismi derivanti dal voler indicare con immediatezza un fenomeno che rimanda ad una serie di concetti, teorie e costrutti teorici, molteplici applicazioni pratiche che sono rivolti al più ampio ed eterogeneo ventaglio di persone; pertanto i propri contorni sono ancora in parte da definire. Inoltre, in questa sede tralasciamo tutte le questioni epistemologiche che hanno animato e animano a tutt'oggi il dibattito in merito. Un concetto importante, tuttavia, riesce ad essere evocato di primo acchito: il termine "learning" (apprendimento) concentra il focus sulla *persona* che apprende, e che interagisce quindi nel processo di educazione, istruzione, formazione, prima ancora di rimandare alle strategie di recupero dei "deficit di alfabetizzazione" e di acquisizione delle competenze da utilizzare nel mondo del lavoro.

Avere a disposizione dati relativi alle risorse umane, finanziarie e strutturali investite nell'istruzione e ai ritorni e risultati di tali investimenti, ovvero sul funzionamento dei sistemi educativi, permette ai vari paesi di operare confronti internazionali per valutarli, individuando punti deboli e punti di forza.

Sempre maggior enfasi viene posta sul termine apprendimento e soprattutto sull'apprendimento per tutta la vita e sul termine saperi e conoscenze, tanto che, come abbiamo già accennato, sentiamo parlare di "età dell'apprendimento" così come di "società della conoscenza" o "dei saperi".

Sicuramente, grande impulso è stato dato dalle sempre nuove necessità dell'economia e del mercato del lavoro.

Le conoscenze vengono considerate sempre più un mezzo per lo sviluppo del capitale umano e intellettuale, come fonte da cui trarre vantaggi in una prospettiva di continui cambiamenti nelle abilità e competenze richieste in ambito professionale.

Il concetto di capitale umano si riferisce all'*investimento* che compiono gli individui in se stessi attraverso l'*istruzione*, la *formazione* o altre attività che andranno ad *accrescere il loro reddito futuro* sotto forma di salario o retribuzione maggiore.

Il capitale umano, poi, si rivela una forma di investimento che produce benefici non soltanto a livello individuale, ma anche per la società nel suo complesso.

La società, infatti, trae vantaggi dalla maggiore produttività di lavoratori istruiti, così come da una spesa sanitaria minore, ecc.

In tutto il mondo, i vari governi hanno riconosciuto questo e coprono tutta o in parte la spesa per l'istruzione².

Certamente, una tale impostazione non è scevra da critiche, quali quella secondo cui, ad esempio, l'istruzione non aumenta la produttività impartendo il sapere e le professionalità necessari, ma piuttosto agendo come una sorta di *screening* relativi agli atteggiamenti (verso l'autorità, la puntualità, ecc.) che il datore di lavoro ritiene positivi e che il lavoratore istruito ha appreso nel percorso di istruzione³.

Il problema dell'*ineguaglianza sociale*, poi, sembra essere uno dei più pressanti nei Paesi a capitalismo avanzato⁴. Le riflessioni suscitate dalla teoria del capitale umano sembrano sfociare nella irrisolvibilità del problema dell'uguaglianza sociale, da una parte, ma anche nel sottolineare, soprattutto, la necessità di attuare politiche a favore della flessibilità nelle società tecnologicamente avanzate, dall'altra.

Le risoluzioni del Consiglio europeo sembrano indicare proprio la necessità di attuare delle politiche a favore della formazione del capitale umano sia per favorire la competitività di una società dei saperi, sia per sviluppare una maggiore coesione e cooperazione sociale.

Il punto nodale rimane il sistema scolastico e la formazione di capitale umano rimanda direttamente all'arricchimento del capitale sociale⁵.

Un'altra corrente di studi riguarda lo sviluppo delle risorse umane; questo può essere visto in termini puramente funzionali, come riserva di una serie di attività intraprese per raggiungere i risultati voluti, oppure può anche essere considerato come una disciplina con una base filosofica e teoretica su cui impiantare la pratica, come sostengono Weinberger e Blake⁶. In generale, lo sviluppo dell'individuo sul posto di lavoro è stato associato alla realizzazione del potenziale idoneo al raggiungimento di maggior efficienza a medio e a più lungo termine.

Il campo si estende all'istruzione, all'addestramento della mente⁷ e viene posta maggior attenzione non solo ai processi di acquisizione delle conoscenze ed abilità, ma anche del carattere, della cultura, delle aspirazioni e dei risultati⁸.

Gilley ed Egglund⁹ evidenziano le contraddizioni insite nell'adottare una posizione esclusivamente strumentale e incentrata sulla performance. Ritengono, infatti, che definire le persone "risorse umane" inevitabilmente le assimili alle "risorse finanziarie" o di "capitale", portandoli a concludere che lo sviluppo delle risorse umane debba concernere l'utilizzazione di persone all'interno dell'impresa, dell'azienda, ecc. ma che il miglioramento dello svolgimento di compiti in ambito lavorativo debba essere l'ultimo obiettivo.

Attualmente, le opportunità di sviluppo vengono concepite oltre i parametri di una data impresa, come attività che si stanno sempre più aprendo verso l'ambiente circostante e organizzate attraverso strategie integrate che ap-

portino benefici sia all'impresa che ai singoli individui, fermo restando l'obiettivo principale di raggiungere un high-quality staff.

Quindi, l'individuo è sempre stato il principale destinatario delle attività per lo sviluppo delle risorse umane, e già dagli anni Ottanta, grazie anche all'influenza della corrente per la qualità (Total Quality Management), si è parlato di responsabilizzazione del proprio apprendimento.

L'acquisizione di abilità e conoscenze professionali viene concepita come parte di un processo continuo di sviluppo personale e di apprendimento per tutta la vita e non è più completamente organizzato e gestito dal datore di lavoro, ma vede coinvolte anche università o agenzie di formazione organizzate a livello territoriale o private. Vede altresì affermarsi nuove forme di apprendimento, oltre quello formale in classe, quale l'apprendimento esperienziale, l'apprendimento in gruppo o l'autoapprendimento.

Horwitz *et al.*¹⁰ sostengono, inoltre, che lo sviluppo delle risorse umane riguarda il processo attraverso il quale i cittadini di una nazione acquisiscono le conoscenze ed abilità necessarie sia per lo svolgimento di specifici compiti in ambito lavorativo sia altri ruoli sociali, culturali, intellettuali e politici nella società.

Tornando al lifelong learning, certamente, già il termine in inglese in sé rimanda alla cultura anglosassone e non vogliamo tralasciarne la lunga storia di studi condotti, ma altrettanto vogliamo ricordare come questo in Italia affondi le proprie radici nei primi interventi del secondo dopoguerra condotti a favore dell'educazione degli adulti e dell'educazione permanente.

Solo a titolo di esempio, nel 1947, contro l'analfabetismo, sono state istituite le "scuole popolari", negli anni Settanta sono state condotte innumerevoli sperimentazioni (ricordiamo nel 1973 l'introduzione delle "150 ore" di permesso retribuito per il conseguimento di un titolo di studio), fino all'enorme sviluppo che ha riguardato l'educazione degli adulti negli anni Novanta (nel 1997 sono stati istituiti i Centri Territoriali Permanenti, "luoghi di lettura, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta", che si prefiggono gli obiettivi dell'"alfabetizzazione culturale e funzionale, consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale", nonché tutti i successivi progetti delineati nell'ambito delle politiche e direttive dell'Unione Europea miranti a raggiungere gli obiettivi posti dalla Conferenza di Lisbona "mediante lo sviluppo di un sistema fondato sull'integrazione").

Educazione degli adulti

Molti autori, tra i quali spiccano Suchodolski e Jarvis¹¹, riconoscono che l'educazione permanente abbia preso le mosse e si sia sviluppata in seno all'educazione degli adulti.

«L'educazione degli adulti, quale dimensione pragmatica dell'educazione permanente, ha storicamente condizionato e permeato di proprie istanze trasformatrici la ricerca pedagogica in genere e quella educativa in particolare, comportando una esigenza di adultità epistemologica e teoretica alla stessa disciplina pedagogica, “bambina” non solo per il suo storico e qualche volta cristallizzato interesse per il mondo dell'infanzia, ma anche per la sua atavica condizione di subalternità ad altre discipline stimate più “mature”, competenti a dire qualcosa all'uomo in ogni stagione del suo farsi»¹².

L'attenzione internazionale all'educazione degli adulti si diffonde nel secondo dopoguerra (ad es. Congresso di Teheran del 1965, Rapporto Faure e Conferenza di Tokyo del 1972 – che la iscrive nel più ampio progetto di educazione permanente –, in termini però di “alfabetizzazione funzionale”, con tutte le critiche che ne sono seguite relativamente alla conseguente subordinazione della persona adulta ai meccanismi economici e della produzione), attraverso organizzazioni internazionali tra le quali emerge in primo piano l'UNESCO, con l'opera di Lengrand¹³ a favore di un'educazione permanente intesa come l'insieme dei processi educativi che riguardino tutta la durata, i luoghi e le dimensioni della vita, nel quale l'educazione degli adulti si integri e si innesti sul processo di educazione iniziale andando a formare un percorso organico.

Un altro dei “pionieri” dell'educazione permanente, Bertrand Schwartz, afferma, in uno studio condotto nel 1978 per la Comunità Economica Europea, la necessità di elaborare politiche a favore dei soggetti culturalmente più deboli, favorendone pari opportunità di accesso a percorsi educativi e formativi che fossero il più possibile flessibili ed evitarne in tal modo l'emarginazione sociale e professionale¹⁴.

Oggi, superato il presupposto che l'educazione degli adulti fosse diretta a coloro i quali fossero usciti precocemente dagli studi scolastici iniziali – rappresentando in tal modo una sorta di “seconda opportunità” –, si è assistito ad un vero e proprio cambiamento culturale e ne è stata riconosciuta l'importanza ai fini del benessere personale e sociale di tutta la popolazione all'interno dell'intero processo di lifelong learning in società sempre più orientate alle globalizzazione.

Educazione permanente

Il concetto di educazione permanente, così come affermato nelle parole da uno dei suoi fondatori in Italia, Mario Mencarelli, «segna una frontiera assai più avanzata di quella definita dall'impegno di alfabetizzazione e di quella della stessa *alfabetizzazione funzionale* [...] come una delle più sofisticate conquiste della metafisica pedagogica, un autentico mito, un mito irrealizzabile, un'utopia [...] come idea emergente dall'esperienza educativa rivolta agli adulti e ne va quindi colto il profondo *significato civile*»¹⁵, inteso come sviluppo e promozione della dignità della persona.

Mario Mencarelli vede l'educazione permanente come prospettiva e metodo di sviluppo, come strumento di realizzazione di percorsi che possano «condurre la persona ai traguardi della essenzialità partendo da una concreta considerazione del suo stato, mediante un processo che duri, in originalità e appagamento, in cultura e perfezionamento, in impegno e produzione di umanità, quanto dura la vita»¹⁶.

Rimane senz'altro primario l'obiettivo della formazione dell'adulto, ma con un fine irrinunciabile volto ad assicurare alla persona e a tutte le persone, a qualsiasi latitudine, le condizioni per una piena *autoeducazione*, permanente nel momento in cui non ha limiti di tempo e spazio, in una continuità che non conosce momenti di stallo¹⁷.

L'educazione permanente muove le proprie azioni educative ad ampio raggio e a tutti i livelli: rivolte a singole persone protagoniste e a gruppi sociali più o meno ampi (ad esempio, comunità, associazionismo, mondo del lavoro), in ambito scolastico, in quello extrascolastico, a carattere formale e non formale, senza tralasciare l'importanza delle possibilità offerte dall'e-learning in termini comunicazione, accesso alle informazioni, scambio di idee attraverso la rete, esercizio attivo dei diritti di cittadinanza, di formazione a distanza, di percorsi flessibili, da mettere a disposizione di tutti ai fini di stimolare e promuovere gli stili di vita sia individuali che collettivi.

È importante, comunque, non perdere di vista, come già sottolineato più volte da Mencarelli, l'obiettivo prioritario di ogni intervento educativo, che consiste nel «coltivare l'umanizzazione dell'uomo», anche se non bisogna comunque tralasciare l'impegno volto a favorire la partecipazione attiva e solidale alla vita della comunità di appartenenza all'interno di una società democratica.

Riassumendo, il concetto di *lifelong learning* rappresenta il focus o punto di convergenza di differenti studi, approcci e presupposti teorici che pongono al centro del proprio interesse la persona che intraprende, in maniera attiva e consapevole, un percorso di apprendimento.

L'attenzione internazionale all'istruzione

L'OCSE, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, nata nel 1960, si prefigge l'obiettivo di svolgere attività tendenti a realizzare la più forte espansione dell'economia e il miglioramento del livello di vita nei Paesi membri e non.

In seguito alla profonda crisi verificatasi a livello internazionale negli anni Settanta, è stata sollecitata la ricerca di "rimedi" efficaci per fronteggiare una realtà che sembrava avviata verso un inesorabile processo degenerativo.

Gli indicatori dell'istruzione

In tale contesto, nel 1973, l'OCSE ha pubblicato *Una struttura per indicatori dell'educazione che serva da guida per le decisioni dei governi*.

In questo lavoro sono stati proposti 46 indicatori che hanno rappresentato un primo tentativo di definire i criteri per misurare gli effetti dell'educazione sull'individuo e sulla società, nonché di costruire strumenti in grado di spiegare il funzionamento dei sistemi di istruzione.

Ciò che è emerso da questa rilevazione, è stata la rigidità, a livello strutturale e funzionale, del modello organizzativo e culturale sotteso al sistema scolastico.

Si è ravvisata inoltre la necessità di realizzare interventi volti ad eliminare la dispersione scolastica e ad aumentare la qualità dell'istruzione: riformare e sperimentare sono state le parole chiave della ricerca educativa e dei sistemi scolastici negli anni Settanta e Ottanta.

Alla fine degli anni Ottanta, poi, sotto il coordinamento dell'OCSE/CERI (Centro per la Ricerca e l'Innovazione nell'Istruzione, creato dall'OCSE nel 1968), è stato dato avvio al Progetto INES (Indicators of Educational Systems), nato dall'esigenza, universalmente sentita, di disporre di un quadro comparativo del funzionamento e del prodotto dei diversi sistemi scolastici che potesse servire ai politici dell'educazione ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa.

Il progetto INES si è pertanto concentrato sulla produzione e definizione sistematica di indicatori, ovvero dati statistici che non rappresentano soltanto la misura di un fenomeno, ma sono anche elementi di un sistema che rinvia ad un "quadro concettuale" di riferimento, flessibile e modificabile, ovvero idoneo a rendere conto della complessità delle variabili in gioco nei sistemi di istruzione, delle modificazioni nelle priorità politiche e dei cambiamenti strutturali e socioculturali.

È su questa linea che organizzazioni internazionali quali l'OCSE (con i

progetti INES e PISA, per esempio) e l'UNESCO hanno dedicato specifici progetti rivolti a reperire ed analizzare dati riguardanti gli stretti legami tra elementi di contesto, demografici, sociali, economici ed educativi, sugli investimenti e sui risultati, che dessero un quadro attendibile della realtà scandagliata e in grado di fornire elementi quantitativi e qualitativi validi ed utili per progettare interventi volti al miglioramento dei sistemi scolastici e formativi con ricadute positive anche a livello economico e sociale nonché sullo stile di vita.

Il progetto INES è stato il primo tra i progetti creati dall'OCSE a prefiggersi l'arduo obiettivo di raccogliere dati non soltanto di tipo quantitativo ma anche di tipo *qualitativo* (sull'organizzazione, sul funzionamento, sull'efficienza e sull'efficacia dei sistemi stessi).

L'OCSE, recentemente, con la collaborazione diretta dei Paesi interessati, ha messo a punto, tra gli altri progetti, il PISA, il Programma sull'International Student Assessment riguardante la reading literacy, mathematical literacy, scientific literacy, cui si è aggiunto nel 2003 il problem solving, che viene somministrato con cadenza triennale.

Consiste in un'indagine internazionale sulle *competenze cross-curricolari* degli studenti di 15 anni scolarizzati (competenze ritenute essenziali per svolgere un *ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita, lifelong learning*), riguardanti:

- aspetti *cognitivi*
- aspetti *motivazionali* (interesse e impegno personali),
- aspetti *metacognitivi* (strategie di apprendimento) e
- *caratteristiche di sfondo e di contesto*.

Le rilevazioni non vengono incentrate prettamente sui contenuti curricolari, quanto piuttosto sulla padronanza di conoscenze apprese durante gli anni scolastici utilizzate per affrontare compiti e risolvere problemi che si possono incontrare nella vita quotidiana, in una prospettiva dinamica e di *lifelong learning*.

Il sistema scolastico italiano, da quanto emerge dalle rilevazioni del PISA e da recenti dati pubblicati dall'OCSE¹⁸, si colloca intorno al 26° posto su 30, non registrando novità significative rispetto alle rilevazioni precedenti il 2004, a parte la parità di genere (il 61% dei laureati è donna).

Si riscontra, inoltre, che il sistema di istruzione italiano sia ancora *rigido*, con docenti sovrabbondanti e sottopagati, la spesa risulta poco qualificata (ovvero non mirata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa), si riscontra un elevato drop-out scolastico e universitario.

Fondamentale, poi, si rivela per i Paesi la possibilità di disporre di insegnanti di "qualità", quindi il problema della *formazione dei docenti* ritorna quanto mai urgente ed attuale.

Da un'analisi delle "best practices" nei paesi dell'OCSE che hanno ottenuto i risultati migliori (ad es. la Finlandia), infatti, si ricava che gli allievi sono inseriti in un contesto scolastico dotato di ragguardevole *autonomia*, caratterizzato da una notevole *flessibilità curricolare*, da una rigorosa *formazione e selezione dei docenti*, e un'attiva partecipazione delle *famiglie*.

Nei Paesi OCSE, nell'ultimo decennio si è assistito ad una crescita delle iscrizioni in percorsi di istruzione terziaria che si aggira in media attorno al 40%, dovuta specialmente all'incremento della partecipazione dei giovani a questo livello di istruzione. Ma è cresciuto, seppur con parecchie differenze tra Paese e Paese, anche il numero degli studenti con età maggiore rispetto a quella "tradizionale" di partecipazione agli studi terziari.

Le strutture che offrono formazione terziaria sono sia universitarie, in cui si riversa la gran parte della popolazione sia non universitarie, che assistono ad un progressivo sviluppo.

L'importanza del conseguimento di un diploma di istruzione terziaria, come emerge da ricerche condotte ancora una volta dall'OCSE¹⁹ si riscontra nella diminuzione del numero di anni previsti per un adulto in situazione di disoccupazione addirittura del 50% rispetto a chi ha un titolo di istruzione secondaria superiore e nell'incremento delle retribuzioni medie dal 30% all'80% rispetto a chi ha un titolo di istruzione secondaria superiore.

Tra i problemi ancora in corso di risoluzione, si rileva che: soltanto i 2/3 degli studenti universitari completano gli studi conseguendo un diploma di istruzione terziaria; le risorse umane disponibili per il mercato del lavoro risultano inadeguate sia dal punto di vista delle abilità e competenze richieste sia come livello di istruzione raggiunto; sussiste una disparità di possibilità di accesso e partecipazione da parte delle categorie più svantaggiate dal punto di vista socio-economico e di genere.

È opportuno, quindi, che le strategie di intervento riguardino: i finanziamenti, l'orientamento scolastico e didattico, il sostegno, l'insegnamento, la rendicontazione (ovvero la valutazione del sistema universitario) e un approccio sistemico e integrazione globale.

Dall'analisi dell'andamento di alcuni indicatori pare che l'Italia stia, seppure lentamente, avviandosi verso un allineamento, dal punto di vista del sistema universitario, rispetto ai principali Paesi europei²⁰.

Nell'anno accademico 2001/2002 è stato in generale dato avvio alla riforma del sistema universitario, che ha ampliato notevolmente l'offerta formativa.

Ad ogni modo, sempre più viene affermato che lo scenario più valido nelle società contemporanee è rappresentato dall'apprendimento per tutta la vita, tanto che sentiamo parlare ormai diffusamente, oggi, di "società dell'apprendimento"²¹ così come di "società della conoscenza" o "dei saperi".

Promuovere l'apprendimento per tutta la vita e incoraggiare adattamenti di abilità comportamentali hanno, anche, gli obiettivi di ridurre la disoccupazione, di facilitare lo sviluppo personale e di contribuire allo sviluppo del proprio paese.

A tale scopo, le conoscenze vengono considerate sempre più un mezzo per lo sviluppo e la crescita del capitale umano e intellettuale, come fonte da cui trarre vantaggi in una prospettiva di continui cambiamenti nelle abilità e competenze richieste in ambito professionale, ma importante viene considerata anche la metacognizione, come strumento indispensabile di ciascun individuo impegnato in prima persona, con assunzione di responsabilità, significato e consapevolezza, nel processo di autorealizzazione attraverso un percorso di istruzione, educazione e formazione nell'arco di tutta la vita.

Dagli anni Novanta, pertanto, nei Paesi membri dell'OCSE si è verificata una crescita della partecipazione degli individui a programmi di istruzione e formazione. Tale crescita ha interessato sia la varietà delle attività di apprendimento sia l'ampiezza della fascia d'età dei partecipanti²².

È emersa perciò la necessità di effettuare maggiori investimenti per soddisfare un'aumentata domanda di istruzione/formazione per tutta la vita, ma anche di assumere l'onere di una maggiore responsabilità (nell'impiegare i finanziamenti pubblici, nella didattica, ecc.), nonché di porre la massima attenzione ai risultati. A tal fine, è fondamentale disporre di un attendibile e sistematico monitoraggio, che, lungi dall'essere un quadro esaustivo, possa quanto meno fornire il "polso della situazione".

Un sistema attendibile di monitoraggio appare possibile attraverso:

- 1) il *decentramento*, ossia il conferimento delle prerogative di cambiamento e flessibilità alle regioni, agli enti territoriali, agli istituti stessi legati ad un preciso contesto socio-economico e culturale, con l'obiettivo di introdurre sia la *flessibilità* dei percorsi di istruzione e formativi sia l'*avvicinamento* delle sedi preposte alle decisioni ai luoghi dove i servizi vengono erogati (processo oggi in attuazione in Italia, legge n. 59/97 "Legge Bassanini", in particolare l'art. 21 sancisce l'autonomia scolastica);
- 2) sia proprio l'autonomia scolastica, che implica la libertà di programmazione e di organizzazione, l'autonomia didattica, di valutazione, di ricerca e quindi la presa in carico di responsabilità, anche economica con l'assunzione diretta del personale docente o con autonomia nel relativo trattamento economico, da parte delle istituzioni scolastiche (ma questa, pur essendo una legge già in vigore in Italia, D.P.R. 275/99, non ha ancora trovato una piena realizzazione, ed è fonte continua di dibattito).

I benefici sociali ed economici del lifelong learning per la cittadinanza

L'investimento in istruzione si è mostrato proficuo innanzitutto per i singoli individui: l'investimento per il conseguimento di un titolo di studio universitario può produrre ritorni privati annuali pari al 22,6%; inoltre, a livello indiretto, si riscontra una *correlazione positiva* tra un *elevato titolo di studio* ed una *migliore salute fisica e mentale*.

Dal punto di vista della parità di genere, tuttavia, le *donne*, a parità di titolo di studio, continuano a *guadagnare meno* degli uomini nella misura del 20-50%.

Dai dati analizzati dall'OCSE sulle cause della crescita economica, si ricava che nel decennio 1994-2004 l'aumento della produttività del lavoro ha inciso notevolmente sulla *crescita del PIL*.

Uno dei fattori della crescita della produttività è *l'istruzione*: è stato stimato che un paese con un livello di istruzione globale superiore al 1% alla media internazionale raggiungerà livelli di produttività del lavoro superiori del 2,5% e del PIL pro capite superiori del 1,5% rispetto a quelli di altri paesi²³.

I punti essenziali su cui la pedagogia è chiamata a focalizzarsi sono rappresentati, a tutt'oggi, dal rischio delle ineguaglianze delle opportunità e delle ineguaglianze dei traguardi e dalla necessità di una piena applicazione a tutti dei diritti a un'educazione e alla cittadinanza (ovvero rispetto della convivenza e dell'ambiente, solidarietà, responsabilità, partecipazione attiva sociale e politica), di dare un nuovo orientamento alle politiche educative nelle società contemporanee, con l'obiettivo di sviluppare capacità di utilizzare gli strumenti offerti e di contribuire in tal modo all'occupazione, alla cultura, alla democrazia e, soprattutto, alla coesione sociale (UNESCO).

Per le ragioni appena esposte, occorre dare sostegno al concetto di un'educazione da continuare per tutta la vita, con tutti i suoi vantaggi in termini di flessibilità, diversità e disponibilità in tempi e luoghi differenti, ripensare e ampliare il concetto di educazione permanente, incoraggiando la persona alla flessibilità ai cambiamenti nel tipo o modalità di lavoro, a costituire un processo continuo di formazione dell'intera persona (comprendendo le conoscenze e attitudini, ma anche le facoltà e abilità critiche di agire e la creatività), consentire alla persona di sviluppare la coscienza di se stesso, degli altri, del suo ambiente, e di svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità²⁴. Pertanto, ricordiamo i famosi pilastri dell'apprendimento per tutta la vita²⁵: sapere, saper fare (compreso il saper apprendere), saper essere (compresa la nuova consapevolezza dell'importanza dell'*imparare a vivere insieme*).

Riassumendo, gli obiettivi principali dell'educazione per tutta la vita consistono nel promuovere lo sviluppo e la crescita personale, i principi e i valori democratici, la cooperazione e la coesione sociale, l'innovazione e la crescita economica.

Considerazioni conclusive: prospettive pedagogiche

Recenti analisi condotte da sociologi quali Bauman²⁶, Beck²⁷ e Giddens²⁸ pongono l'individualismo come valore emergente insieme al soggettivismo. Boudon²⁹, invece, distingue tra i valori universali e i valori dettati dalla contingenza ed afferma che i primi esistono ed esisteranno sempre al di là di qualsiasi mutamento e che la loro capacità di evidenziarsi dipende dal disinteresse, come una adesione, cioè, priva di interesse, accordata da uomini "di buon senso".

È importante sottolineare, infatti, il bisogno di pensare a tutte le dimensioni della vita e non solo a quella occupazionale.

La pedagogia, allora, è chiamata a dare risposte affinché si realizzi nell'ambito dell'istruzione, dell'educazione e della formazione un *progetto di persona* capace di proporsi come soggetto attivo e solidale, in grado altresì di rispondere adeguatamente alle richieste delle società di massa nelle democrazie contemporanee, ovvero «di pensare alla formazione di un'umanità nuova»³⁰ attraverso l'elaborazione di progetti sistematici che contengano programmi che si pongano, tra gli obiettivi, una sempre maggiore personalizzazione, un elevato grado di flessibilità del processo di insegnamento/apprendimento, come aveva già suggerito Richmond³¹ e successivamente l'OCSE, una crescente e sistematica integrazione tra istruzione, formazione e sistemi produttivi, lo spostamento del focus dell'intervento pedagogico sulle relazioni tra gli attori dell'evento formativo con una maggiore attenzione, rispetto al passato, sulle singole persone e personalità coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento.

La pedagogia sociale, nel dare risposte ai bisogni di istruzione e formativi dei giovani in maniera adeguata, oggi deve pertanto tener presente la persona nella sua completezza, come "agente sociale"³². La pedagogia sociale è perciò "scienza di sviluppo", "pedagogia in prospettiva"³³.

«Pertanto l'educazione si fa *esperienza solidale*, estesa ad ogni contesto di vita e protesa allo scambio reciprocamente costruttivo fra uomo e società [...] L'educazione si fa opera di *trasformazione evolutiva*... e quindi impegno di promozione civile e di animazione sociale per una diffusa migliore qualità della vita»³⁴.

L'uomo della modernità era l'uomo degli ideali e delle possibilità di rea-

lizzarli, anche se non nell'arco della sua vita. Si proiettava facilmente nel futuro. L'uomo contemporaneo della post-modernità, non avendo davanti a sé una società stabile e certa, sembrerebbe non avere la possibilità di proiettarsi nel futuro e quindi di far progetti per sé e per gli altri. È importante, allora, per le giovani generazioni, per vincere il senso di instabilità e di incertezza, poter *progettare* la propria vita.

In un tale contesto, l'educazione ha un ruolo fondamentale nel ridare fiducia agli ideali, alle utopie, ma anche ai propri progetti, intesi però come attuabili in un tempo o in uno spazio, definiti e realizzabili, di una vita, ma i cui effetti possano riversarsi anche nelle vite "circostanti o anche future": tali progetti di vita, infatti, in quanto pensati, congegnati e condivisi tenendo presente il "bene comune" e il miglioramento della qualità della vita, non solo individuale, e della convivenza, si fanno pertanto progetto sociale di progresso.

Pertanto, nell'incentrare il focus dell'intervento educativo sulla persona (secondo la visione del personalismo di Mounier, o di Santomauro, ad esempio), è importante tenere presente i concetti di libertà, nel senso democratico del termine (già Laporta riconosceva l'importanza della libertà in educazione, di una scuola democratica, della cooperazione educativa), «come condizione indispensabile per la crescita della qualità dell'educazione, per valorizzare le identità e le differenze, come impegno per promuovere e costruire la convivenza democratica, per favorire l'affermazione della capacità progettuale delle istituzioni scolastiche»³⁵ inserite in un contesto sociale multiculturale, e di parità.

La pedagogia, ancor oggi e ancora di più, riprendendo l'"assoluto pedagogico" di Mencarelli, ha il compito di dedicarsi alla promozione di tutto il potenziale educativo e formativo della persona, coniugando in un circolo virtuoso continuità e cambiamento, tradizione e innovazione, ma anche la "cultura dei sentimenti e la cultura dei valori" e la "relazione persona/comunità/solidarietà"³⁶, per la definizione, non rigida o statica, di una nuova "paideia" integrata, flessibile, aperta al dialogo e alle istanze provenienti dalla contemporaneità ma anche attenta alle radici e ai valori, come bussola della complessità, che accompagni la persona nel suo cammino di vita, e farsi così "scienza della vita" (H. von Foerster) tra le "scienze della vita".

Note

¹ Tratto dalle Conclusioni del Consiglio di Lisbona, 2000.

² M. Woodhall, "Il concetto di capitale umano", in Spadolini B. (a cura di), *Teorie di economia dell'istruzione*, Roma, Armando Editore, 1996.

- ³ *Ibidem*.
- ⁴ B.R. Chiswick, *Income Inequality: Regional Analyses Within a Human, Capital Framework*, New York, National Bureau of Economic Research, 1974.
- ⁵ J. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, «American Journal of Sociology», vol. 94, 1988, pp. 95-120; P. Bourdieu, *Le capital social. Notes provisoires*, in «Actes de la Recherche en Sciences Sociales», 3, 31, 1980.
- ⁶ L.A. Weinberger, *Commonly held theories of human resource development*, in «Human Resource Development International», 3, 1998; R.R. Blake, *Memories of HRD*, in «Training and development», 3, 1995.
- ⁷ D. Megginson *et al.*, *Human Resource Development*, London, Kogan Page, 1993.
- ⁸ R. Harrison, *Employee Development*, London, IPM, 1992.
- ⁹ J.W. Gilley - S. A. Egglund, *Principles of Human Resource*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1989.
- ¹⁰ F.M. Horwitz, *Employment equity, human resource development and institution building in South Africa*, in «International Journal of Human Resource Management», 6(3), 1995.
- ¹¹ B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, trad. it., Roma, Armando, 1964; M. Mencarelli - W. K. Richmond - B. Suchodolski, *Educazione permanente e democrazia* (a cura di M. Mencarelli), Teramo, Giunti Lisciani, 1986; P. Jarvis, *Adult and Continuing education*, Routledge, London-New York, 2° ed., 1996.
- ¹² B. Schettini, in «Studium Educationis», n. 1, 2001.
- ¹³ P. Lengrand, *Introduzione all'educazione permanente*, trad. it., Roma, Armando, 1974.
- ¹⁴ B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere*, Roma, Anicia, 1996.
- ¹⁵ M. Mencarelli, *Ricerca pedagogica. Mappa lessicale e bibliografica*, a cura di G. Serafini, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero di Arezzo, Università di Siena, 1980, p. 110.
- ¹⁶ Idem, *Educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1964, p. 216.
- ¹⁷ Raffaele Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- ¹⁸ OECD, *Education at a glance*, 2006.
- ¹⁹ OECD, *Redefining Tertiary Education*, 1998.
- ²⁰ OECD, *Education at a glance*, 2004.
- ²¹ Già in T. Husen, *La società che apprende*, Roma, Armando, 1976.
- ²² OECD, *Redefining Tertiary Education*, cit.
- ²³ OECD, *Education at a glance*, 2006.
- ²⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997.
- ²⁵ *Ibidem*.
- ²⁶ Z. Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando, 2005.
- ²⁷ U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000;
- ²⁸ A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- ²⁹ R. Boudon. *Il senso dei valori*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- ³⁰ S.S. Macchietti, *Riscoprire la persona*, in «Prospettiva EP», n. 2, 2003.
- ³¹ K.W. Richmond, *Educazione permanente nella società aperta: fondamenti teorici e pratici*, Roma, Armando, 1974.

³² Tale concetto era già espresso nelle parole di M. Mencarelli, *Il diritto all'educazione, frontiera della pedagogia sociale*, La Scuola, 1975.

³³ Idem, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, Brescia, La Scuola, 1977.

³⁴ Cfr. A. Perucca, in questo volume.

³⁵ S.S. Macchietti, *Sulla parità: libertà della scuola e democrazia*, in «ICARO».

³⁶ Cfr. G. Acone, in questo volume.