

LA FORMAZIONE DEGLI ADULTI ALLA CITTADINANZA
Esperienze e Misure di formazione a confronto
2° Seminario Globale
Report

a cura di
Bruno Schettini e Filippo Toriello

La cittadinanza è il tema conduttore della riflessione e delle pratiche educative indicato dal Consiglio d'Europa, per il 2005¹, quale contenuto rilevante per la fondazione di una società autenticamente democratica in grado, cioè, di esprimere quella vigilanza strategica che sola può consentire di evitare il governo della complessità secondo nuove e più sofisticate forme di totalitarismo tanto locale quanto globale.

L'intento del 2° Seminario Globale su *La formazione degli adulti alla cittadinanza. Esperienze e Misure di formazione a confronto*, svoltosi nella città di Capua², è stato quello di invitare, ancora una volta, a riflettere sulle domande che possono essere definite come la radice fondativa della cittadinanza e della formazione ad essa: *per che cosa e perché viviamo insieme*.

L'iniziativa, con i suoi richiami alla soggettività degli individui, ad un'etica mondiale, alla riflessione sull'elaborazione di competenze (di cittadinanza), all'invito a pensare l'uomo e le sue attività in una prospettiva (neo)umanistica, ha, effettivamente, cercato di rispondere a domande di senso di tal genere, senza indulgere in una mistica della cittadinanza che tralasci o metta da parte la "terrestrità" dell'uomo e la sua appartenenza ad essa in un senso tanto locale quanto universale.

In effetti, lo sforzo dei partecipanti al Seminario, così come nelle intenzioni degli organizzatori, è stato quello di mettere a fuoco teoria e concrete pratiche formative, per esprimere dialetticamente visioni epistemologicamente e metodologicamente rilevanti di educazione degli adulti.

In realtà, il Seminario ha inteso aggregare i formatori impegnati nell'EdA in modo strategico, perché la sua filosofia di fondo, che riprende la visione di Ettore Gelpi, del quale esso ha voluto celebrare il terzo anniversario della sua morte, è quella di rilanciare il lavoro di riflessione di quanti si pongono il problema dell'educazione alla libertà, alla democrazia, alla partecipazione, allo sviluppo economico e alla crescita in umanità di ogni uomo, a qualsiasi latitudine e longitudine egli sia. E questa è la prospettiva ostacolata e minacciata dal totalitarismo tecnocratico e liberalmercantile di quanti, a vario titolo e modo, si pongono come sfruttatori della biosfera e della noosfera: profitto per pochi e massimo consumo per la massa.

In questa sede, va però rilevato che, nonostante l'informazione capillare, tempestiva e ripetuta e la presenza di un numero notevole di partecipanti all'evento (250 circa durante l'intera giornata dei lavori), scarsa e/o irrilevante è stata la partecipazione degli enti, consorzi e associazioni temporanee d'impresa vincitrici dei bandi di cui al POR di EdA indetti dalla Regione Campania, mentre fruttuosa è stata la partecipazione dei CTP e di associazioni storiche di educazione degli adulti. Inutile interrogarsi, in questa sede, sulla defezione, mentre diversi e non pochi inquietanti quesiti - inquietanti dal punto di vista politico ed amministrativo - dovrebbero porsi coloro che negli anni recenti hanno condotto le strategie e gli interventi di EdA in Campania.

Formazione alla cittadinanza come esigenza avvertita di collaborazione tra i diversi soggetti istituzionali di un dato territorio.

A Capua, cittadina, che è stata testimone di eventi storici di grande rilevanza e che ha visto nascere cittadini illustri e gloriosi, è toccato il compito di "ospitare" un altro pezzo di cammino, un'ulteriore iniziativa proposta dalla II Cattedra di pedagogia generale e sociale della Seconda Università degli studi di Napoli, dal Gruppo di lavoro "Adulità"³ e dall'ITG "Federico II" di CAPUA.

L'accoglienza ai partecipanti è stata fatta dal Sindaco della città, Alessandro Pasca di Magliano che ha segnalato l'importanza dell'evento per la stessa città: «iniziative di tal genere – ha affermato – contribuiscono ad innalzare il livello culturale del pubblico» e a produrre un effetto dimostrativo nei confronti di tutto il territorio circostante.

¹ Conseil d'Europe, *Conference de lancement de l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation, Projet de Programme. Apprendre a vivre la démocratie*, Sofia-Bulgaria 13-14 dicembre 2004 (DGIV/EDU/CAHCIT 2004) 16). L'Anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione intende promuovere la messa in opera della Raccomandazione (2002) 12: Recommendation Rec (2002) 12 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique. (Adoptée par le Comité des Ministres le 16 octobre 2002, lors de la 812e réunion des Délégués des Ministres), reperibile in : www.coe.int

² L'Incontro di Capua si pone come diretta continuazione del I Incontro Nazionale di Lavoro *Le ricerche e le politiche di EdA in Italia*, svoltosi a Napoli il 5 Dicembre 2003, dei Seminari su: *Lavoro-Cultura-Sviluppo sostenibile nella formazione degli adulti* (Caserta, 20/05/2003); *La formazione degli adulti nella prospettiva di Un Mécène International* (P. Matese-CE, 22/03/2004); Il Incontro Nazionale *Le "buone pratiche" in Educazione degli Adulti. Dall'Accordo Stato Regioni Enti locali alle nuove prospettive di politiche dell'educazione* (Ischia, 22/23 ottobre 2004).

³ Il Gruppo di Lavoro "Adulità" è nato e svolge la sua attività intorno alla II Cattedra di Educazione degli adulti della S.U.N. ed è anche il Gruppo redazionale, per il Centro-Sud, della Rivista "Adulità".

Si tratta, indubbiamente, di spostare l'attenzione di tutti i soggetti interessati alla formazione sulla possibilità di realizzare – come è stato segnalato dal prof. Vincenzo Maggioni, Preside della Facoltà di Economia della S.U.N. insistente sul territorio capuano – «una attenta azione di politiche dell'educazione sul territorio». Essa «chiede in maniera cogente l'intervento delle sedi di ricerca scientifica e di formazione universitaria» per la costituzione di un vero e proprio sistema integrato di offerte di formazione che abbandonino «chiusure culturali e accademiche, basate su presunte invocazioni all'autonomia», per aprirsi ad «un'azione collaborativa e partecipativa» di ampio respiro. La Facoltà di Economia, in questo senso, si è già «inserita nel contesto formativo del territorio» realizzando «rapporti di collaborazione con le scuole» in un'ottica di formazione permanente. In effetti – ha concluso il Preside – quest'ultima costituisce quasi «una necessità reale dei nostri tempi».

In un'ottica di *lifelong learning*, Salvatore Ferrara - vicepresidente del Comitato locale di EdA di Napoli - ha sottolineato «l'esigenza di progettare veri e propri percorsi di formazione sulla cittadinanza che scelgano in maniera privilegiata l'area dell'accoglienza per comunicare e proporre legalità, socialità, inclusione sociale...».

L'inclusione è una parola chiave capace di esprimere tutta la pregnanza di un concetto che per l'educazione degli adulti e, quindi, per la stessa formazione alla cittadinanza significa partecipazione, autonomia personale, sviluppo di competenze sociali..., insomma, un insieme di dimensioni che possono essere ricondotte ad una: autorealizzazione (individuale e collettiva).

La stessa accentuazione sull'alfabetizzazione – come si è compreso dalle parole di Bruno Schettini, ad apertura dei lavori del Seminario – «va vista nell'ottica di un'offerta di formazione tendente a fornire gli strumenti della crescita dell'individuo e a renderlo capace di collegare questi stessi strumenti nella prospettiva di una crescita in umanità». L'intento stesso che anima i Seminari, già realizzati e quelli che potrebbero ancora essere organizzati in futuro, vogliono puntare e avere come fine primo: il confronto permanente tra soggetti chiamati a diverso titolo e con diversa motivazione a offrire e fare formazione per «incontrarsi e riconoscersi», perché questa azione di comunicazione «fa storia» e contribuisce a «restituire a se stessi la nostra storia» personale, sociale, professionale, affettiva.... Una storia che si lega, almeno in questa sede, ad uno degli strumenti principe della crescita degli esseri umani: la parola, «come strumento onnipotente per dialogare». Essa, come dimora dell'essere e luogo di fondazione della nostra stessa esistenza è, prima di tutto, spazio di crescita personale che, in questo Seminario, pensato e strutturato per «dare voce» e «parola» ai protagonisti reali delle azioni di formazione alla cittadinanza, può «provare» a «fare storia» individuale e collettiva. Non è un caso se tutto quello che narriamo è perché la parola non cessi mai di circolare, dal momento che - come sostengono i Dogon - se la parola non circola, l'uomo muore.

Secondo Schettini qui si aprono due riflessioni; la prima è quella che ci fa capire che la comunicazione non si sostanzia della sola informazione, ma deve soprattutto comprendere il pensiero, l'umanità dell'altro; alla società della conoscenza deve fare eco la società della comprensione; la seconda implica e discende dalla prima: non si può comprendere se non si dà spazio all'identità dell'altro e al suo riconoscimento attraverso la narrazione che egli fa di sé in un costante gioco di plurime e condivise narrazioni.

Questo, in realtà dovrebbe essere il fine e lo scopo dell'EdA: educare gli adulti a «resistere» ad ogni forma di alienazione e di espropriazione e nello stesso tempo a «riappropriarsi» di tutti gli spazi per la crescita in umanità di tutti gli uomini. «E' in questo senso - scrive Paulo Freire - che torno a insistere sul fatto che *formare* è molto più che addestrare l'educando nell'uso di alcune abilità. Per non dire poi della quasi ostinazione con cui parlo del mio interesse per tutto quello che in qualche modo ci parla degli uomini e delle donne, argomento a cui torno sempre con il piacere di chi lo fa per la prima volta. Da qui la critica costantemente presente alla malvagità neoliberale, al cinismo della sua ideologia fatalista e al suo rifiuto inflessibile del sogno e dell'utopia»⁴.

L'EdA così intesa, secondo B. Schettini, possiede una «potente possibilità di realizzazione e, quindi, di implementazione».

Successivamente, Adriana Tocco⁵ ha inteso puntualizzare il «tipo di EdA» che ha espresso la Regione Campania, fino alla data del Seminario. L'EdA, «come *lifelong learning*, è luogo dove si apprende riconoscendo il valore della conoscenza in sé». Tuttavia, non è possibile «escludere che l'EdA abbia anche una sua valenza professionalizzante». Prova ne è la diversificata partecipazione di coloro che in Campania hanno fatto richiesta di formazione: vi sono utenti che cercano «competenze per il lavoro; altri che chiedono luoghi di socializzazione e di relazioni interpersonali; altri ancora che chiedono competenze informatiche...». Quindi, vi è, almeno in Campania, una tale «varietà di interpretazioni e di modi di utilizzare l'EdA da non potere escludere nessun» tipo di implementazione-interpretazione.

Anche a livello di diffusione, secondo le parole di A. Tocco, è possibile rilevare come la stessa terminologia di EdA incominci a «circolare in Campania tra la popolazione». Inoltre, «gli sportelli EdA, disseminati in tutte le province, costituiscono luoghi di riferimento per una grande maggioranza di persone adulte e sono il segno dell'impegno della Regione Campania nel settore dell'EdA». In questi Sportelli è data la possibilità agli utenti di elaborare «un bilancio di competenze» personale e l'opportunità, quindi, che «l'adulto capisca quali sono i suoi bisogni fondamentali».

Accanto a queste azioni di sistema si situa tutta l'azione della Regione Campania per particolari popolazioni bersaglio: ultracinquantacinquenni, genitori in difficoltà...

⁴ Freire P. (1996), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004, p.13-14.

⁵ Adriana Tocco ha rappresentato, in qualità di consulente, alla data del Seminario, l'Assessora uscente alla Formazione della Regione Campania, Adriana Buffardi. L'Assessore attuale è Gabriele Corrado.

In fondo, è un sistema in costruzione⁶, ma già orientato secondo prospettive di *lifelong learning* e di *lifewide learning*. In tale contesto si situa, a detta della stessa A. Tocco, anche l'apporto dell'azione propulsiva del Comitato regionale⁷ che in maniera costante offre il suo contributo di pensiero progettuale e realisticamente orientato tenendo in debito conto la problematica della cittadinanza come chiave interpretativa e meta mobile di una società inclusiva, aperta e partecipativa.

I “luoghi” dell'apprendimento formale e la formazione alla cittadinanza

La formazione alla cittadinanza, dunque, è un obiettivo di fondamentale importanza per tutto il corso della vita delle persone e in tutti i suoi ambienti di vita. Tra questi quello dell'apprendimento formale costituisce un “luogo” privilegiato per innescare atteggiamenti, motivazioni, comportamenti partecipativi di cittadinanza. Infatti, ha affermato Maria Caterina Sgambati⁸, «quella della formazione alla cittadinanza» è una problematica «particolarmente cara al mondo della scuola». Qui lo stesso concetto di democrazia si rivela di fondamentale importanza: «essa non si autoalimenta ma va appresa e vissuta ogni giorno, ed è naturale che si guardi con fiducia alla scuola ed al suo compito di formazione civile.

«I Paesi riuniti ad Amburgo per la Quinta Conferenza Internazionale dell'UNESCO (1997)⁹ sull'Educazione degli Adulti hanno affermato che “solo uno sviluppo fondato sulla partecipazione sociale e il pieno rispetto dei diritti umani può sostenere l'avanzamento corretto della società e, in tal modo, consentire di affrontare le sfide del futuro”. All'educazione degli adulti veniva assegnato, in quel consesso internazionale, un obiettivo ambizioso: essere strumento di uno sviluppo coerente con l'equilibrio ambientale e, al contempo, promotore di democrazia, di giustizia, di uguaglianza, di pace e di dialogo, obiettivo da realizzare sviluppando negli individui e nelle comunità autonomia di pensiero e senso di responsabilità, consapevolezza dei cambiamenti in atto nella società e capacità di affrontarne le sfide».

A rafforzare queste indicazioni contenute nei documenti internazionali sul *lifelong learning*, secondo M. C. Sgambati, vi sono, ulteriormente, le riflessioni espresse nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*¹⁰: bisogna garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione, per consentire l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza¹¹. La stessa consultazione sul *Memorandum* può essere di aiuto nel delineare alcuni presupposti irrinunciabili della formazione degli adulti alla cittadinanza: in questo lavoro di ricerca si rileva «il consenso su quattro obiettivi dell'educazione permanente che si rafforzano reciprocamente: autorealizzazione, cittadinanza attiva, inclusione sociale e occupabilità ed adattabilità professionale».

Dopo questa carrellata delle “visioni” di cittadinanza espresse dai documenti europei, M. C. Sgambati, ha segnalato anche alcuni punti fermi sulla formazione alla cittadinanza espressi dai documenti sull'EdA del nostro Paese. In Italia, «l'Accordo della Conferenza Unificata del 2 marzo 2000 sulla riorganizzazione e sul potenziamento dell'educazione degli adulti guarda all'istruzione, alla formazione ed al lavoro in un'ottica di integrazione con l'obiettivo prioritario di offrire opportunità educative ai cittadini adulti per l'acquisizione di conoscenze e di competenze funzionali di base nei diversi campi per il pieno esercizio del diritto di cittadinanza. L'EDA diviene, pertanto, una risorsa importante per lo sviluppo locale e per il recupero dell'identità sociale del territorio».

Qui gioca il suo ruolo, effettivamente, una idea di educazione e formazione che sappia proporsi in tutta la sua carica emancipativa e libertaria. Non a caso Ettore Gelpi «considerava lo spazio educativo come occasione di dialogo e confronto con gli altri, il luogo per la formazione del cittadino, dell'uomo collettivo, sociale, ed era preoccupato che opportunità educative in termini di partecipazione e comprensione delle dinamiche sociali non trovassero riscontro nella realtà dell'offerta di EdA. Egli considerava la battaglia dell'EdA una battaglia culturale e sociale insieme. Oggi c'è, infatti, apprensione per la diffusa e crescente apatia civica e politica, per la mancanza di fiducia nelle istituzioni

⁶ In quest'ottica, si vuole qui segnalare che «l'Amministrazione regionale (...) ha affidato al Formez e al Cisem (Centro per l'innovazione e la sperimentazione educativa di Milano), l'incarico di sviluppare un progetto di consulenza mirato alla definizione di un “Sistema educativo-formativo integrato (Sefi) della Campania”. Il progetto Sefi, avviato con d.g.r. n. 1766 del 3 maggio 2002, ha essenzialmente l'obiettivo di definire un quadro normativo di riferimento che si fondi sui principi fondamentali dell'integrazione tra i diversi sistemi di istruzione e formazione e del decentramento di compiti e funzioni in materia di istruzione e formazione dallo Stato alle Autonomie locali. Ciò soprattutto nell'intento di perseguire i seguenti obiettivi: integrazione tra i diversi soggetti, pubblici e privati, che contribuiscono all'offerta formativa regionale; programmazione dell'offerta in un'ottica di integrazione; riorganizzazione dei CTP; attivazione di un sistema informativo regionale (Siref), attraverso l'attivazione di una procedura sperimentale di implementazione informatizzata (via internet/intranet), compatibile, per quanto possibile, con i dati e le banche dati esistenti presso l'Amministrazione regionale, le istituzioni scolastiche e formative e il mondo del lavoro». (ARPA-LOGOS FormAzione-SMILE Campania, *La risorsa adulta. Ricerca e analisi delle buone prassi nell'Educazione degli adulti*, dicembre 2004, pp. 297-298).

⁷ È stato istituito nell'autunno del 2001, ma attivato effettivamente ed operativamente dal 31 maggio 2002.

⁸ M.C. Sgambati, Vice Direttore Generale U.S.R. Campania, Responsabile Ufficio Formazione Integrata, è intervenuta in rappresentanza di Alberto Bottino, Dir. Ufficio Scolastico Regionale al quale era stata affidata la relazione dal titolo: *L'offerta di EdA in Campania*. Si fa presente che le riflessioni esposte in questo paragrafo sono il frutto di un lavoro a due mani: di M.C. Sgambati e Maria Luisa Calice, Referente EdA U.S.R. Campania.

⁹ Cfr. Confintea, *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, Hambourg 1997.

¹⁰ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 2000.

¹¹ Ibidem, Messaggio chiave n. 1.

democratiche. Al meglio, si è democratici per assuefazione e non per convinzione. E preoccupano le rinnovate manifestazioni di insofferenza razziale, le forme di esclusione e discriminazione sociali».

In questa ottica, la formazione alla cittadinanza «può contribuire – ha continuato M. C. Sgambati – allo sviluppo dell'individuo, della comunità e della società attraverso il pensiero critico, la comprensione reciproca, il dialogo interculturale, la solidarietà e la protezione dei diritti fondamentali alla luce delle trasformazioni della società e dello sviluppo scientifico e tecnologico. Si tratta, in altre parole, di riuscire ad infondere senso di appartenenza e promuovere l'adesione a valori democratici condivisi per contribuire a costruire società libere, tolleranti ed eque. Ma la cittadinanza democratica è una competenza e come tale va acquisita. Esiste un insieme di garanzie giuridiche, da un lato e, dall'altro, l'agire sociale dell'individuo consapevole dei propri diritti e doveri. L'educazione alla cittadinanza democratica è chiamata, dunque, a fornire ai cittadini le conoscenze e le competenze per metterli in grado di partecipare a tutte le sfere della vita sociale ed economica, valorizzando le diversità e favorendo l'inclusione.

Conoscere diritti, doveri e responsabilità vuol dire capire che ogni individuo può svolgere un ruolo ed esercitare un impatto all'interno della comunità». In questo senso, non va sottovalutata, ma anzi incoraggiata e sostenuta lo sforzo a livello nazionale di «orientare in termini sociali gli Standard Nazionali per l'educazione degli adulti». Avere a disposizione questi tipi di Standard significa, sicuramente, «agevolare il compito educativo degli operatori dell'EdA: si tratta di competenze che consentono, da un lato, l'esercizio e quindi l'affermazione del diritto di cittadinanza e, dall'altro, la promozione di una cittadinanza attiva e dell'occupabilità. Acquisire la consapevolezza dei processi sottesi a tali ambiti concettuali va esattamente nella direzione di mettere in grado l'adulto di gestire al meglio il cambiamento e di esercitare un protagonismo propositivo»¹².

Ettore Gelpi «metteva tutti in guardia dalla tendenza attuale a rinforzare nell'adulto la sola strumentazione tecnica, trascurando un'educazione critica, la cooperazione culturale, la comprensione della diversità ed il rispetto dell'ambiente. Egli sosteneva con forza l'idea di una formazione degli adulti legata da fini utilitaristici e dall'acquisizione di mere competenze strumentali. Del resto, il convegno tenutosi ad Ischia sulle buone pratiche¹³ ha avuto modo di affrontare anche questo aspetto: c'è stato chi, alla luce delle interessanti esperienze presentate, ha invitato la ricerca sulle buone pratiche a tentare di rendere più attraente un'offerta di EDA in termini di cittadinanza attiva e autorealizzazione e chi, infine, ha ricordato che l'EdA si prefigura, nella sua essenza più vera, come motore del cambiamento sociale delle persone. Non si può non convenire sul fatto che l'EDA deve essere innanzitutto strumento di emancipazione, e che non basta offrire corsi di inglese e di informatica omologandosi al servizio privato, piuttosto che percorsi di apprendimento critico e di crescita di consapevolezza civile che recuperino, per riprendere le parole del prof. Bruno Schettini, "l'utopia del quotidiano"¹⁴».

In una regione come la Campania è «particolarmente importante riuscire ad incidere sull'emarginazione sociale, il disagio o anche solo il disorientamento, tutte condizioni che minano le basi dell'uguaglianza del diritto di cittadinanza. L'EdA in Campania è dunque chiamata a salvaguardare, a ricostruire, se non addirittura a costruire, identità sociali e senso di appartenenza attraverso il confronto con gli altri, conferendo visibilità alle norme e ai valori che regolano i rapporti sociali, facendo chiarezza su ruoli e responsabilità, costruendo un'etica del rispetto delle libertà altrui. È necessario, dunque, potenziare i percorsi EDA di cittadinanza attiva, di difesa dell'ambiente, di educazione alla legalità, di tutela del lavoro, di educazione alla multiculturalità e riempire di senso parole come democrazia e cittadinanza».

In effetti, in base alle riflessioni esposte, occorre puntare l'attenzione sul concetto e sul modo di intendere la nozione di democrazia. «La democrazia stanca», afferma M. C. Sgambati riportando le parole del prof. Zagrebelsky, Presidente Emerito della Corte Costituzionale, espresse in un «recente convegno sulla scuola poiché il suo esercizio consiste nel preferire l'interesse pubblico a quello privato: una scelta decisamente faticosa».

La pratica, dunque, della democrazia è un compito molto impegnativo: «esige ricostruzione, dove c'è da recuperare posizioni, e resistenza, dove c'è da salvaguardarle. Senza garantire nulla. La ricompensa è nello stesso agire per realizzare la democrazia. Il dubbio resta, secondo il prof. Zagrebelsky, se si possa non tanto insegnare che cosa è o qual è lo spirito della democrazia, ma se si possa insegnare ad essere democratici».

In questo senso – ha continuato il Vice Direttore Generale – «la Direzione Generale della Campania si impegna a porre in essere iniziative atte a favorire e a supportare un'offerta formativa, da parte degli operatori EDA della scuola, di educazione alla cittadinanza, ossia di percorsi finalizzati a facilitare e a sostenere gli adulti a partecipare attivamente alla vita democratica, assumendo ed esercitando diritti e responsabilità nella società, sicura che in tali azioni di supporto avremo accanto anche gli altri enti istituzionali, le associazioni e le imprese che operano in Campania nei settori formale e non formale dell'educazione degli adulti».

Una scuola ricomprende e realizza percorsi di formazione permanente per adulti

¹² Alcuni dati, che si riferiscono all'anno scolastico 2003-04, rilevano la dinamica prospettività del concetto e della formazione alla cittadinanza: «su 984 corsi attivati dai CTP, il 26% ha riguardato il conseguimento di un titolo di studio, il 6% l'integrazione linguistica e sociale dei cittadini stranieri e il 68% corsi brevi modulari di cui il 70% di lingua straniera, informatica e multimedialità». Questi «corsi» costituiscono «mezzi» e «strumenti» per dare e far fruire cittadinanza.

¹³ Cfr. infra, nota 3.

¹⁴ Cfr. REPORT. Le «buone pratiche» in Educazione degli Adulti. Dall'Accordo Stato Regioni Enti locali alle nuove prospettive di politiche dell'educazione. (II Incontro Nazionale, Ischia, 22/23 ottobre 2004), reperibile in www.educazione-degli-adulti.it

Queste ultime considerazioni conducono la riflessione a ben considerare che la prospettiva emergente dall'idea di *Lifelong Learning* deve essere un riferimento teorico pratico di ogni operatore EdA. Tale necessità è ravvisata dal Dirigente Scolastico E. Carafa¹⁵, per il quale occorre «riprendere e ri-comprendere la nozione e la pratica dell'educazione permanente/formazione permanente e quella che il Rapporto Faure indicava nell'espressione comunità educante», oggi ritrascritte attraverso un'espressione dal significato plurimo che è quella di *Lifelong Learning*. È l'idea che conduce al «superamento del puerocentrismo e di una morte della scuola in senso tradizionale, perché l'istituzione scolastica non può non sopravvivere se non come agenzia educativa che si apre al territorio e al sociale» in una prospettiva, appunto, di pedagogia del corso di vita¹⁶.

Sotto questa prospettiva di azione è possibile situare, per esempio, progetti in cui vengono coinvolti genitori degli alunni in un discorso di formazione continua¹⁷ o la realizzazione di progetti assistiti¹⁸. È chiaro, che, insieme ad altre iniziative analoghe, «su questa strada si va verso un apporto concreto per il conseguimento degli obiettivi di Lisbona, anche in rapporto alla drammaticità dei dati attuali, una drammaticità che non coinvolge solo l'educazione degli adulti, ma che induce ad una profonda riflessione e ad un ripensamento delle strategie educative»¹⁹. Infatti, pur riflettendo in un orizzonte locale e per forza di cose limitato quale quello dell'esperienza dell'istituto Federico II, è possibile delineare, secondo il Dirigente Scolastico, alcuni elementi comuni di riflessione alla maggior parte dei corsi Sirio che risultano significativi per la problematicità che segnalano:

- «In primo luogo l'eccessiva lunghezza dei corsi serali. Essa rappresenta una prima grave difficoltà per gli alunni. E' evidente che bisogna escogitare percorsi facilitati, migliorare il sistema di riconoscimento dei crediti, agevolare i rientri formativi. D'altra parte, se è proprio questo lo spirito del progetto Sirio, bisogna fare attenzione a non snaturarne gli obiettivi e a non trasformare i corsi serali in una sorta di scuola abbreviata o facilitata per giovani che non hanno molta voglia di studiare. Purtroppo sempre più spesso accade che il corso serale diventi come una sorta di piramide rovesciata, con alla base una sola prima e un eccessivo numero di classi terminali, o, come confermano anche i nostri dati, una buona percentuale dell'utenza (circa il 30%) è di alunni con meno di 29 anni. E' chiaro che, al di là della legittima aspirazione al conseguimento di un diploma, occorre fare molta attenzione a non perdere di vista gli obiettivi educativi prioritari».
- In secondo luogo, si pone il problema della formazione degli operatori. «Essi vanno adeguatamente motivati, incentivati e soprattutto, resi consapevoli del compito che sono chiamati a svolgere. Va quindi risolto il problema degli organici, nel senso che le classi del Sirio non possono diventare una sorta di ripiego per quei docenti che purtroppo sono diventati perdenti posto. Lavorare con gli adulti, con le loro problematicità, con i loro vissuti sicuramente richiede professionalità specifiche».
- In terzo luogo, si pone «un'altra esigenza fondamentale rappresentata dalla necessità di motivare e rimotivare gli alunni, cosa che può avvenire solo attraverso un adeguato bilancio delle competenze. L'esperienza del bilancio – teso ad aiutare a formulare un progetto professionale adeguato e a far emergere attitudini che possano valorizzare il proprio vissuto – compiuta nei progetti PON di educazione degli adulti, può rappresentare un valido modello anche per i corsi curriculari. Infatti, oltre che agli obiettivi di Lisbona, che sono di natura quantitativa, non bisogna perdere di vista quelli di maggiore spessore qualitativo della conferenza di Copenaghen del 2002, che si prefiggono di favorire la centralità della persona, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e a intervenire sul disagio sociale».

Al di là di questi ed altri elementi di criticità, il problema rimane quello più volte segnalato in sedi scientifiche e non: «occorre intercettare la cosiddetta utenza debole». La maggior parte dell'utenza principale dei CTP è costituita da persone che posseggono il titolo di studi superiore o la laurea. «Lo stesso problema, in effetti, lo si riscontra nei corsi di formazione promossi con il progetto PON: i corsi di più ampia formazione sulle tematiche ambientali o di educazione alla cittadinanza e alla legalità hanno incontrato maggiore difficoltà nel raccogliere un'utenza motivata. E' evidente che i corsi che riscuotono maggiore successo sono quelli di informatica e di lingue. Una possibile soluzione, ha affermato E. Carafa, è stata quella di rivolgerci all'utenza del corso serale, che appariva più motivata e sicuramente più pronta. Inoltre, è da notare come nel corso serale vi sia una prevalenza di uomini rispetto alle donne, mentre nei corsi PON il rapporto si capovolge nettamente, con una maggiore presenza femminile. E' evidente che la motivazione utilitaristica –

¹⁵ E. Carafa è Dirigente Scolastico dell'I.T.C. "Federico II". A lui è stato affidato la relazione: *La formazione degli adulti presso l'I.T.C. "Federico II" di Capua tra percorsi curriculari e progetti PON*.

¹⁶ A questo proposito, per più articolate riflessioni, cfr: Schettini B., *Un'educazione per tutto il corso della vita*, LucianoEditore, Napoli 2005.

¹⁷ L'Istituto "Federico II", sotto la guida del Dirigente Scolastico Enrico Carafa già nell'anno scolastico 1988-89 ha operato in tal senso

¹⁸ Nell'anno 1989-90, nello stesso Istituto, è nata la prima classe del corso serale, secondo il progetto SIRIO.

¹⁹ Alcuni dati elaborati dai proff. B. Di Marcello e R. Di Giacomo, mostrano come negli ultimi tre anni scolastici si siano diplomati 115 alunni nel corso serale e altri 87 nell'anno scolastico in corso aspirano al diploma. E' evidente che le esperienze compiute nel corso di questi ultimi anni sono state senza dubbio positive, sia in termini numerici che di risultati qualitativi, ma soprattutto hanno contribuito ad una crescita complessiva dell'Istituzione scolastica, anche a livello di ricerca e di promozione.

quella del conseguimento del diploma, rispetto alla motivazione formativa del miglioramento delle proprie conoscenze – è prevalente negli uomini più che nelle donne».

Si tratta di operare, ha concluso il Dirigente Scoastlico dell'I.T.C., secondo una progettazione che tenda alla «creazione e sviluppo di un sistema integrato, che veda lavorare insieme tutti gli operatori del sistema formativo: dai CTP ai corsi serali, dalle agenzie esterne ai centri per l'impiego, con il valido contributo di ricerca e di sperimentazione dell'Università. Questo significa ovviamente sottrarre gli operatori della scuola dalla ghettizzazione in cui spesso si vengono a trovare; evitare la frammentarietà delle offerte e raccordare in un unico sistema tutte le opportunità presenti sul territorio».

La formazione alla cittadinanza: linee di fondazione²⁰

La formazione alla cittadinanza non è problematica da affrontare senza il necessario riferimento agli aspetti più propriamente teorici e di fondazione epistemologica capaci non solo di creare discussione e dialogo, ma anche carichi di riferimenti concettuali imprescindibili per poter pensare a itinerari formativi molteplici e differenziati. Infatti, «In primo luogo, va sottolineato, secondo Marielisa Muzi, che lo svolgimento delle questioni che attengono alla cittadinanza rende necessario affrontare una categoria di assoluta complessità sul piano storico, giuridico, filosofico, politico e scientifico. Un tema, quindi, che non può essere affrontato e risolto avvalendosi unicamente di schemi operativi e tecnologie didattiche».

Occorre, pertanto:

a) «definire la categoria della cittadinanza guidata dai contributi di studiosi che in qualche misura possono agevolarci nel difficile compito di intravederne le conseguenze formative;

b) porre in evidenza i rapporti che legano la definizione della suddetta categoria con le iniziative di educazione degli adulti che di volta in volta sono state avviate sia a livello nazionale che internazionale;

c) tentare di definire, sia pure solo in forma introduttiva (dopo la discussione di alcune premesse filosofiche, pedagogiche e giuridiche che costituiscono l'ineliminabile sfondo della nozione di "cittadinanza") qualche conseguenza operativa che a tali premesse si lega».

Dopo queste fondamentali premesse, la studiosa ha evidenziato come «il termine "cittadinanza" da *civis*, *civitas*, è «concetto squisitamente occidentale e deve la sua forma attuale alle rivoluzioni della fine del Settecento e alle riflessioni che sono state sviluppate a partire da tale periodo sul concetto di soggetto pensato non più e non solo come suddito ma come cittadino a cui sono riconosciuti dignità e diritti inalienabili». Così, «l'evolversi della cittadinanza si concreta dapprima come una formula che impegna il cittadino a esercitare i propri diritti e doveri (la partecipazione alla vita pubblica e l'amministrazione della giustizia) nell'ambito di una comunità dai confini ristretti, la *polis* greca, fino a sottintendere, nelle società moderne, un complesso intreccio di diritti che vanno da quelli civili di tipo privato, a quelli sociali e politici». Tuttavia, «un aspetto resta immutato nel tempo e fino al XIX secolo, nell'attribuzione del diritto di cittadinanza: tale conferimento è destinato a gruppi sociali ristretti ed è regolato dal possesso di un reddito».

La segnalazione della differenza tra cittadini antichi e quelli moderni si deve ad A. Momigliano: «i primi godono infatti dei poteri di gestione collettiva della cosa pubblica, i secondi accampano invece diritti essenzialmente individuali». A tale proposito, lo stesso autore indica come «la libertà del cittadino antico consisteva nel governare lo Stato avendo una parte diretta nella sua amministrazione, anche se l'individuo nella vita privata era considerato schiavo delle norme dettate dallo Stato. E' proprio la diversa nozione di libertà soggettiva che caratterizza l'attuale nozione di cittadinanza: l'attenzione si appunta infatti sui diritti politici e civili che accomunano i soggetti giuridici, a cui si aggiungono come ultimo elemento di distinzione rispetto al passato, i cosiddetti diritti di terza generazione, vale a dire i diritti sociali, segnalati dal sociologo britannico T. H. Marshall che nel corso degli anni quaranta affronta, in certo senso per la prima volta in modo sistematico, la definizione del termine "cittadinanza"».

Marshall, nel definire i diritti che spettano ai cittadini degli Stati-nazione, ne individua tre: «i diritti civili che garantiscono le libertà individuali; i diritti politici che concernono i rapporti con lo Stato; i diritti sociali che riguardano l'aspirazione alla sicurezza e al benessere fino a comprendere il diritto di partecipare al retaggio sociale e a vivere la vita da persona civile secondo le condizioni vigenti nella società di appartenenza. Queste tesi sottolineano prevalentemente, a parere di alcuni commentatori, i diritti garantiti dagli Stati nazionali fino ad imprimere una versione universalistica dei diritti stessi. Si tratta di tesi che contribuiscono a presentare una versione ottimistica e progressiva del tema della cittadinanza, che tende a vederne essenzialmente gli aspetti di strumento inclusivo ed emancipatorio».

Su posizioni diverse, la prof. M. Muzi, ha segnalato le riflessioni dello studioso S. Rodotà: «non si può leggere nell'impostazione di Marshall – egli afferma – unicamente la risonanza del consolidamento del *Welfare State* o una modalità di neutralizzazione della lotta politica. Occorre riconoscere, invece, che tale ripartizione dei diritti di cittadinanza, originati dall'evolversi dello Stato verso forme assistenziali, mette in rilievo un dato incontrovertibile: i diritti sociali hanno assunto carattere irreversibile sia nella Costituzione italiana sia in quelle europee. I diritti all'istruzione, all'informazione ed il possesso di un reddito minimo divengono precondizioni ineludibili del processo democratico e pertanto anche della cittadinanza».

²⁰ Queste riflessioni sono state esposte dalla prof. Marielisa Muzi, Ordinario di Pedagogia presso l'Università "Federico II" di Napoli, con la relazione: *La formazione alla cittadinanza*, pubblicata per intero, per gentile concessione dell'autrice, sul sito www.educazione-degli-adulti.it

Ma oggi, qual è una possibile nozione di cittadinanza capace di render conto delle trasformazioni attuali? Se qualcuno afferma che stiamo di fronte a diritti di terza generazione, vi sono altri studiosi che avanzano l'idea che, invece, stiamo alla presenza di diritti di *quarta generazione*²¹. È per questo motivo che occorre chiedersi cosa si intende per cittadinanza oggi. «La cittadinanza nella sua evoluzione più recente non è formulata per riassumere diritti esistenti; essa diviene, invece, piuttosto un criterio di selezione attraverso i diritti sanciti a livello individuale e collettivo per misurare il deficit di democrazia presente in una determinata società. Gli studiosi riconoscono a tale categoria alcuni aspetti ricorrenti, e fra questi assume valore centrale l'individuazione di precondizioni discriminanti per l'attribuzione della cittadinanza. Avere svuotato di significato discriminante l'uso del censo non significa infatti avere abolito ogni forma di discriminazione del diritto di cittadinanza; significa piuttosto avere trasferito all'istruzione, oltre che al possesso di informazioni che peraltro ci sembra strettamente legato all'istruzione, l'esercizio dei poteri politici. Insomma, nelle comunità moderne si assiste ad un progressivo ampliamento dei diritti che entrano a fare parte della cittadinanza. E' cosa evidente che riferirsi a nuove categorie di diritti richieda nuove categorie interpretative: si tratta, infatti, di diritti che stanno a testimoniare la trasformazione della nozione stessa di democrazia, una nuova nozione che non è più accentrata sull'istituzione ma si proietta prevalentemente verso la società».

Ora, fermandoci al livello dei diritti di terza generazione, che conservano uno stretto legame con i diritti politici e civili, ci si rende conto che «subentra un ulteriore elemento per la formulazione della cittadinanza, la condizione di lavoratore. Si tratta di un criterio che obbliga a riformulare ancora una volta l'attribuzione del diritto di cittadinanza e pertanto la formazione della cittadinanza. La stratificazione sociale basata sull'occupazione impone infatti ripensamenti di non poco conto in materia dei contenuti che servono a definire la cittadinanza, e dunque anche dei criteri per promuoverne la diffusione attraverso gli strumenti formativi».

Possono essere letti in tale senso «gli interventi e le esperienze di formazione degli adulti declinati dapprima come una forma di alfabetizzazione e successivamente, peraltro sempre più puntualmente, come formazione permanente orientata però prevalentemente in senso professionale».

E' proprio la categoria della cittadinanza che fornisce valore e credibilità a diritti estesi alla generalità dei cittadini, «diritti peraltro che appartenevano prevalentemente alle *élites* borghesi. Esempio puntuale in proposito è il diritto di *privacy* che da diritto borghese viene inserito nello statuto dei lavoratori».

In altri termini oggi «diviene ineludibile reperire nella letteratura specializzata sull'argomento punti di riferimento centrali per delineare una figura di cittadino meno astratta e nel contempo individuare i criteri a cui si attribuisce il potere di inclusione dei soggetti nel *demos*».

Nel tentativo di avviare un primo confronto in tal senso, con la letteratura specialistica sulla cittadinanza, si incontra «un aspetto fortemente controverso dal punto di vista giuridico eppure di estremo rilievo tanto che dovrebbe entrare nelle competenze del futuro cittadino»: ci si riferisce ai cosiddetti «diritti fondamentali, diritti che altro non sono che diritti sociali il cui rilievo appare notevole anche a livello internazionale come l'avvio di una nuova forma di cittadinanza di carattere universale. Quali siano tali diritti così come si vanno delineando nella società occidentale e in quella europea in particolare è presto detto: non si tratta solo dei diritti sociali già descritti; si tratta del diritto dei cittadini di usufruire delle risorse offerte dalla società dell'informazione ossia del diritto di cercare, ottenere e diffondere l'informazione che attribuisce al cittadino un potere effettivo di controllo. In sostanza è implicito nel controllo dell'informazione il diritto di ciascuno a determinare le modalità che lo riguardano nella costruzione della propria sfera privata, ambito di esercizio del diritto che, a dire di Stefano Rodotà, rappresenta una delle manifestazioni più significative della garanzia della persona».

In questa prospettiva, appaiono illuminanti le riflessioni di Jurgen Habermas.

Egli fornisce una «definizione accurata delle diverse matrici storiche che caratterizzano sia lo Stato che la nazione nell'ambito della realtà europea. In modo particolare riconosce i presupposti temporali del modello di Stato in Europa, nella Rivoluzione francese e in quella americana». Tuttavia, indica una «differenza sostanziale tra Stato e nazione: gli Stati nazionali non si basano su limiti di carattere territoriale ma hanno alla loro origine il nascere di una coscienza nazionale e sono messi in grado di operare in quanto si avvalgono di funzionari esperti di diritto, capaci di fare funzionare la macchina statale; all'origine delle nazioni vi è invece l'opera degli storici e degli scrittori come è accaduto in Germania e in Italia».

Vi sono poi nella classificazione di J. Habermas gli «Stati artificiali nati dalla decolonizzazione avvenuta alla fine della seconda guerra mondiale, ovvero di Stati che solo a posteriori sono stati forniti degli strumenti giuridici necessari a far funzionare la macchina statale. Infine, assumono le loro connotazioni peculiari gli Stati nati dalla dissoluzione dell'URSS. Se ci si avvale delle indicazioni che scaturiscono dal presente/futuro rappresentato dalla globalizzazione (la quale, secondo J. Habermas, condurrà gli Stati nazionali a divenire gusci vuoti), si è più fortemente consapevoli che le nuove forme organizzative statali presagite richiederanno di affinare capacità di intervento sul piano sovranazionale. E' evidente la rilevanza degli aspetti delineati da Habermas per prevedere il futuro anche di noi cittadini europei. Se ci interessa comprendere il tipo di cittadinanza che abbiamo ereditato dal passato e che implicitamente fa da guida al modo di pensare la formazione nei suoi diversi livelli da quella di base a quella adulta, in modo altrettanto diretto ci interessa sapere a quale futuro andiamo incontro».

Habermas ritiene infatti che «l'Europa odierna, ammaestrata da una storia complessa fatta di conflitti e di lacerazioni ha appreso nel dolore come le differenze possano comunicare, i contrasti possano essere istituzionalizzati e

²¹ Cfr. L. Battaglia, *Bioetica e diritti umani*, in M.A. Battaglia (a cura di), *Bioetica e diritti umani* LucianoEditore, Napoli 2004, pp. 22-23.

le tensioni possano essere stabilizzate. Anche il contrassegno delle differenze – il reciproco riconoscimento dell'altro nella sua alterità – può diventare il contrassegno di una identità comune». I cittadini di questo mondo in cui progredisce la secolarizzazione – sottolinea Habermas – presentano una mentalità politica comune, ossia hanno una fiducia nell'organizzazione dello Stato, mostrano un certo scetticismo nei confronti del mercato, possiedono un senso spiccato della dialettica dell'Illuminismo, non nutrono verso i progressi tecnici aspettative ottimistiche, preferiscono lo Stato sociale e le garanzie solidaristiche che questo offre, non tollerano la violenza sulla persona, rifiutano la pena di morte».

Inoltre, Habermas fornisce indicazioni riguardo all'identità dei cittadini europei e alle insidie che la minacciano. Habermas «esclude tradizioni politiche che rivendicano una loro naturalità. Lette più attentamente, le modalità ereditate si rivelano invece "inventate", costruite; riconosce piena legittimità ai processi ermeneutici di autocomprensione, o più esplicitamente alla capacità di ciascuno di noi di appropriarsi in modo consapevole delle esperienze storiche con le quali intendiamo identificarci, così come alla capacità di respingere, altrettanto consapevolmente, quelle a cui non vogliamo adeguarci».

A questo punto la relatrice si chiede quale il possibile nodo tra formazione degli adulti e cittadinanza; Quali considerazioni o proposte sia possibile avanzare?

Anzitutto occorre osservare che la «categoria della cittadinanza serve a definire il campo di tensioni tra i diritti goduti dai soggetti e le politiche adottate in un determinato contesto. Da ciò si evince che la nozione di cittadinanza va costantemente ridefinita. L'accettazione di queste conclusioni comporta non poche conseguenze sulle modalità seguite in ambito formativo per quanto concerne la promozione delle conoscenze che attengono alla cittadinanza. In altri termini occorre chiedersi se la formazione imperniata su questo specifico tema possa contare su alcuni elementi stabili e imprescindibili o debba invece misurarsi con l'incertezza e conseguentemente offrire ai soggetti in formazione strumenti di riflessività di carattere generale, che consentano loro di misurarsi con la gestione di un cambiamento che, per quanto concerne i rapporti tra il cittadino e il contesto sociale e politico in cui agisce, presenta caratteri permanenti».

E ancora occorre «interrogarsi sul tipo di contenuti di tale formazione, e sul profilo sociale e culturale di coloro che consideriamo i suoi destinatari più interessati».

Occorre, comunque, «distinguere la differenza che corre tra i concetti e le pratiche di educazione e di formazione. Se l'educazione, come processo dinamico, mira alla strutturazione complessiva della personalità, al raggiungimento di uno scopo, di una meta finale, la formazione nel suo significato attuale è diretta a soggetti di ogni età e condizione, tende a rispettare il processo di crescita senza obiettivi prestabiliti, mira a farne i protagonisti e gli interpreti di questioni sociali ed umane di tipo generale e non solo dei destinatari di conoscenze professionali. Porre in primo piano la formazione, rispetto all'educazione, significa soffermarsi sui processi, sui contesti specifici in cui si dà e si svolge la formazione; significa, in età adulta, riflettere sui "processi problematici", sulle esperienze vincenti, sulle motivazioni nascoste, sulla "domanda formativa assente" di cui la formazione diretta all'adulto deve farsi carico».

La formazione si presenta, dunque, come un «processo continuo, fatto di tappe, di traguardi, di obiettivi; un processo che ha un inizio ma, non ha fine. Si rivolge a un soggetto che sente l'esigenza di essere formato e di formarsi attraverso l'esercizio continuo dell'apprendimento e della crescita culturale: un soggetto, inoltre, consapevole del percorso di cambiamento e dei propri obiettivi».

Occorre ancora aggiungere che la «formazione conserva aspetti fondamentali delle sue origini classiche: essa dà luogo unitariamente all'oggettivazione della cultura ed alla sintesi personale che il soggetto ne elabora. La formazione umana è intesa altresì come capacità di entrare in contatto con una cultura funzionale allo svolgimento dei compiti in qualità di cittadino, adeguata alle funzioni pubbliche e sociali che deve svolgere anche se si fa strada, accanto a questo significato classico di formazione, una nuova consapevolezza: quella che il soggetto debba imparare a riformulare in ogni momento il proprio progetto di vita, insieme con gli altri. Nell'ambito dell'odierna riflessione pedagogica, il termine "formazione" va assumendo significati sempre più complessi».

La «formazione emerge come bisogno e come bene, diviene la molla vincente per favorire uno sviluppo complessivo non solo culturale-educativo ma, anche economico, politico e sociale; offre la possibilità alle persone di scegliere e di scegliersi i propri progetti di vita, la propria direzione di marcia e quindi di essere protagonisti individuali ma anche sociali. Il termine formazione sostituisce in modo sempre più significativo quello di educazione, accentua in modo sempre più tecnico e professionalizzante gli obiettivi a cui tendono i processi educativi diretti agli adulti».

L'età adulta cambia di senso, si arricchisce di nuovi elementi diventando un ambito specifico di attenzione. La definizione di età adulta conduce ad una riflessione sui termini con cui connotare l'intervento formativo diretto a questa fascia di età che solitamente era stata esclusa da ogni forma di intervento. Al processo educativo viene riconosciuto il carattere della continuità, gli si attribuisce uno sviluppo che segna l'arco dell'intera esistenza umana, se ne studiano le fasi evolutive delicate e complesse, si interpreta la "domanda di formazione" come esigenza che non ha limiti di età e quindi reclama "risposte di formazione" adeguate per ciascuna età». L'adulto che fino ad un «recente passato, anche in rapporto all'immagine sociale che aveva di sé, era destinatario di una formazione già definita (quella più o meno ampia conseguita nella scuola) o, al contrario, era visto come un incolto a vita, diviene sempre più un soggetto educativo a cui si riconosce uno sviluppo che attraversa varie tappe, che mostra bisogni differenziati: globali e specifici, cognitivi e relazionali, culturali ed esperienziali, individuali e sociali, professionali e tecnici. Si pensa l'età adulta come ad un'età ricca di cambiamenti alla cui realizzazione contribuisce l'esperienza educativa».

In sintesi, si viene delineando una visione complessiva dello sviluppo che esclude una definizione definitiva di adulto, ne sottolinea gli aspetti ontogenetici (cioè di sviluppo del soggetto) piuttosto che quelli filogenetici, mette in risalto i caratteri psicosociali dettati dalle ricerche psicologiche e psicoanalitiche sull'adulto, e sottolinea altresì il carattere dell'età come un costrutto personale. Soprattutto accede all'idea del corso di vita come un modo dell'adulto

non soltanto per accostarsi alla libertà di attribuirsi autonomamente un'età ontogenetica, ma anche per operare dei cambiamenti nei suoi confronti; in altri termini si coglie dell'individuo adulto la capacità di essere autore della propria biografia, della propria storia personale dotata di senso».

Lo studio dell'età adulta realizzato sul versante della psicologia sociale, della pedagogia, della sociologia, dell'antropologia ha raggiunto risultati scientifici meritevoli di indubbio interesse. In effetti, occorre osservare che alcuni dei caratteri evidenziati dalla ricerca psicosociale, che occupa un settore assai affermato della attuale ricerca sull'identità adulta (cfr. Maslow, ad esempio), possono essere considerati vicini a quanto pensiamo debba appartenere ad un cittadino che sa salvaguardare i propri diritti in modo attivo. Sono caratteri che comportano una percezione della realtà più chiara e più efficace, una maggiore disponibilità all'esperienza, una struttura democratica del carattere. Ma non può essere sottovalutato il fatto che i numerosi altri caratteri elencati da Maslow sono considerati caratteri altrettanto basilari per comporre l'adulthood e completarne l'immagine, senza forzature riduttive verso la dimensione pubblica del soggetto».

Nella letteratura sul concetto di adultità, si strada, in maniera sempre più esplicita, un aspetto importante, quello di incompiutezza: in altri termini diviene convinzione diffusa che non possa esistere un'adultità pienamente raggiunta e consapevole. La vera adultità si profila come tensione verso un ideale dell'io e come desiderio di un prolungamento adultistico ben oltre le soglie della maturità biologica e della vecchiaia. L'aver compreso le qualità implicite nell'idea di cittadinanza che si va facendo strada nella letteratura degli adulti non ci libera dalla considerazione di una ulteriore serie di questioni alle quali non potremo esimerci dal rispondere. Innanzitutto, va ricordato che le aspettative crescenti nei confronti della formazione alla cittadinanza in età adulta non possono liberarci dal compito di verificare se tale tipo di formazione sia stata trascurata e sottovalutata nella formazione di base.

Si tratta di una verifica di non poco conto dal momento che consente di stabilire se la formazione alla cittadinanza deve de-costruire quanto era stato costruito attraverso gli anni della formazione di base o se, piuttosto, deve costruire su un terreno completamente intatto.

Occorre osservare, inoltre, che la «categoria della cittadinanza ci obbliga a riconsiderare una dicotomia che assume i caratteri classici dell'opposizione tra un'educazione orientata a finalità definite in funzione della crescita culturale ed affettiva del soggetto ed una, invece, diretta pressoché esclusivamente a rafforzare gli strumenti di interpretazione dei discenti nei confronti della realtà politica economica e sociale».

Un punto di vista religioso

La formazione alla cittadinanza è tema caro anche a chi come mons. Bruno Schettino, Arcivescovo della Diocesi di Capua, ha una premura e una preoccupazione particolare per “il posto dei credenti” nel mondo, in un mondo in cui la formazione alla cittadinanza si misura con il concetto di democrazia. «La democrazia come prodotto occidentale – ha affermato l'Arcivescovo, intervenuto per “accogliere” i partecipanti al Seminario – ha l'intima speranza che possa esprimersi come dialogo tra i popoli» Si tratta di un dialogo tra le culture che presenta una duplice esigenza: «coniugare identità da una parte e dialogo dall'altra. Ciò è difficile, perché gli universi culturali tendono a operare una sorta di *protezionismo culturale* che crea una difficoltà di rapporto con le altre culture».

Il problema della democrazia si pone in termini realistici e nel rispetto dell'uomo-persona. Infatti, è proprio questo ultimo concetto che, sull'onda delle riflessioni del pensiero personalista di E. Mounier, mostra come «occorra pensare, per il rispetto della singola individualità, ad una cittadinanza globale e solidale che richiede senso di responsabilità per le generazioni future». Giovanni Paolo II ha affrontato il dialogo tra le culture «nel rispetto dell'integralità della persona umana». Stesso messaggio proviene dalle parole del neoletto Papa Benedetto XVI. Non a caso quest'ultimo ha affermato: «scelgo questo nome per ricordare la radice culturale europea». Un'Europa che, secondo l'Arcivescovo, non può diventare, esclusivamente, l'Europa del mercato: deve, invece, diventare l'Europa dei popoli dove vengono tutelati i nuovi diritti di cittadinanza: alla salute, all'ambiente, alla cura di sé».

È per questo ed altri motivi che la problematica della cittadinanza riveste una rilevanza particolare. Essa richiede uno «sforzo di relazione tra gli individui di cultura, etnia, fede religiosa diverse che tenda alla riappropriazione dell'orizzontalità dei rapporti per vivere la cittadinanza nella solidarietà».

Standard di competenze per gli adulti e formazione alla cittadinanza²²

Un capitolo non certo meno importante degli altri sulla formazione alla cittadinanza riguarda il lavoro di ricerca che si sta compiendo in Italia sugli Standard nazionali per l'Educazione degli Adulti. A dare conto di questo lavoro, nella sua fase di raccolta di indicazioni attraverso interviste a testimoni privilegiati dell'EdA selezionati in tutto il territorio italiano, hanno provveduto Antonella Zuccaro e Ugo Virdia dell'I.N.D.I.R.E.²³.

²² La relazione su *Standard per le competenze di base nell'EdA* è stata affidata, congiuntamente, a Antonella Zuccaro e Ugo Virdia dell'I.N.D.I.R.E.

²³ Un primo rapporto di ricerca sugli standard EdA è stato presentato nel 2003. Esso riguarda gli esiti della rivisitazione degli standard di contenuto per l'EDA, già pubblicati negli *Annali dell'Istruzione*, n. 97. Gli standard afferiscono a quattro aree disciplinari (area dei linguaggi, area socio-economica, area scientifica, area tecnologica) e si articolano in livelli, ciascuno dei quali rappresenta alcune delle possibili progressioni nei processi di apprendimento. Ciascun livello è esemplificato in articolazioni che esplicitano gli elementi di contenuto.

A. Zuccaro ha ricordato come gli standard siano «descrizioni di contenuti da porre in formazione che consentano di riconoscere la tradizione culturale e disciplinare attualmente presente nei sistemi formativi che si occupano di EdA; porre in evidenza valori e riferimenti culturali socialmente condivisi mirati allo sviluppo delle competenze di base». L'EdA «presenta target molto differenziati e dalle necessità più diverse. Si tratta di persone le cui domande di formazione in termini qualitativi e quantitativi hanno profondamente modificato l'offerta formativa, l'organizzazione stessa del servizio dei percorsi formali di istruzione e formazione. In molti casi le richieste di intervento non sono finalizzate al conseguimento di un titolo di studio, ma ad approfondire tematiche, ad acquisire conoscenze e competenze da utilizzare prima possibile nel proprio lavoro e per dare risposta a personali necessità. Si tratta però anche di una domanda di inserimento sociale che pone problemi di valore e significatività anche ai percorsi non formali spesso scarsamente coordinati e legittimati. Al tempo stesso cresce la domanda sociale di formazione mirata all'esercizio del diritto di cittadinanza che fornisca elementi indispensabili a garantire diverse opportunità ai soggetti e migliorare la convivenza civile nelle comunità. Si pone per ciò il problema di individuare quali debbano essere i contenuti di tali percorsi, come tradurre le indicazioni dei numerosi documenti ufficiali sia locali che nazionali ed europei sull'Educazione degli adulti in contenuti usufruibili nei contesti di formazione, quali orientamenti dare agli operatori».

Ora, riguardo al termine standard – ha fatto notare U. Virdia – si hanno percezioni molto diverse». Lo sforzo per riuscire a fornire standard di qualità è quello di passare da «elementi molto ampi di valori, a pratiche» che, a loro volta, devono essere mutate da una situazione di raccordo tra persone e situazioni diverse: «in mezzo dovremmo avere qualcosa che ci consente, in qualche modo, di “girarci intorno”». Gli standard, in effetti, utilizzando una metafora, «sono dei totem di riferimento intorno ai quali provare a trovare degli accordi temporanei per agire. In quest'ottica, il concetto di Standard non è direttamente associabile con il concetto di certificazione, ma è associato al concetto di riferimento oggettuale attraverso una pratica intersoggettiva». In fondo, il punto è: «riusciamo ad accordarci su alcuni elementi di riferimento di contenuto, punti di raccordo per poter agire nella pratica senza inseguire di volta in volta l'emergenza? Dobbiamo riuscire a dare un riferimento entro cui potere spostare l'azione di ricerca sul contenuto all'azione di pratica del contenuto».

Ora, sul rapporto tra le quattro aree in riferimento agli indicatori, U. Virdia, ha offerto alcuni feed-back dall'azione di ricognizione locale nelle sei regioni italiane nelle quali sono stati ascoltati dei testimoni privilegiati che hanno una responsabilità nell'EdA, responsabilità diretta o indiretta. Dall'analisi delle aree, si fa notare come «l'ambito dell'area sociale, a fronte di quella dei linguaggi, di quella tecnologica e di quella scientifica, assume uno spessore rilevante poco significativo nelle parole dei soggetti della scuola». Questo dato pone un interrogativo: «come la scuola può sostenere il discorso sulla cittadinanza?». In particolare, nell'indagine compiuta in Campania si segnalano «le ricorrenze effettive da parte degli amministratori e del privato sociale. Scompare nelle attenzioni della scuola». Allora, ci si chiede: «Quali strumenti ha la scuola per rispondere alla realizzazione di progetti di carattere sociale, all'interno di materie come diritto, economia aziendale, di materie geo-storico-sociali?».

Le cose stanno diversamente «se ci si sposta sugli oggetti che fanno riferimento all'area dei linguaggi. Eppure, si rileva un problema: quello di saper ricondurre l'oralità nella scrittura, ad un scrittura potente capace di dare forma e potenza al cittadino». Un dato, riferito all'area matematico-scientifica, va segnalato: «Non è sufficiente una matematica funzionalistica (quella che serve per l'esercizio minimo dell'attività quotidiana). Anche coloro che riflettono sulla forma matematica non funzionalistica per gli adulti finiscono col dire che bisogna ricostruire il senso della stessa matematica: il problema, quindi, è sociale, non è solo un problema di dichiarato». Dall'indagine, si rileva – un po' diffusamente, ma in particolare nella regione Campania e a seguire in Basilicata – «la necessità di allenare il pensiero maggiormente oggettivante per cui la matematica diventa uno “strumento”». In fondo, il problema si restringe al bisogno di puntare sull'uso di «strumenti non funzionali o su una matematica come *training* “per uscire da sé”, come “capacità di proiettarsi fuori” e “riposarsi” rispetto ai problemi del soggetto».

Una ulteriore questione, infine, è stata segnalata dal relatore: La questione delle scienze. «La prima versione degli standard non ha previsto la riflessione sulle scienze. La nuova committenza sulla seconda ricerca ha avviato la ricerca sulle scienze e se ad un primo approccio sembra essere lontana da problematiche che riguardano la cittadinanza, in effetti, si carica di elementi di cittadinanza perché quando si parla di scienze si parla di territorio, di educazione fisica, ambiente, salute...».

Un po' trasversalmente, U. Virdia, infine ha posto all'attenzione dei partecipanti ulteriori punti critici di riflessione consistenti:

1. nell'avere «ridotto tutta la formazione dell'area tecnologica all'apprendimento dell'informatica e avere escluso nella cultura del cittadino la competenza, la capacità di una riflessione sul concetto di tecnologia, sostanziosa dal punto di vista sia concettuale che operativo. Questa suggestione si collega ad una stanchezza diffusa sulla modalità con cui si fanno i corsi di informatica. C'è una stanchezza perché questa emergenza non è stata gestita in prospettiva formativa. Occorrerebbe, secondo alcuni, disimparare l'informatica. Nella prima ricerca sugli Standard, si spingeva sull'informatica come comunicazione. Dalle analisi compiute da questa seconda ricerca, si rileva che tale impostazione non basta: bisogna aprire la tesa informatica ad un progetto di senso nuovo e più profondo»
2. nel segnalare l'attenzione posta alle donne. È come se «si assumesse la formazione quasi come una dimensione prevalentemente sociale e si desse alle donne questo onere di accollarsi questa responsabilità sociale all'interno della comunità. Allora, donne, dimensione come luogo sociale e

formazione a loro rivolta diventa una combinazione molto forte» e rilevante ai fini delle nostre riflessioni.

3. nel fare riferimento ai giovani. «La fascia 20-29 anni dovrebbe costituire un'attenzione diversa, particolare. Molto spesso l'elemento di contenuto va rielaborato in una forma più esperienziale; la situazione educativa andrebbe sostenuta in maniera più forte; la capacità di accompagnamento ai processi sociali andrebbe fatta in modo diverso».
4. nell'attenzione agli stranieri. Si nota come «la capacità di sostegno del soggetto straniero è forte, ma si nota anche come essa non venga sostenuta dall'EdA per quanto riguarda la sua capacità di rispondere al problema della dell'occupazione».

In conclusione, ha affermato U. Virdia, l'Eda si muove su un Triangolo virtuale: nuova literacy della cittadinanza (la dimensione istruttiva); occupabilità; sviluppo del progetto personale. Tuttavia, la discussione sulle frecce virtuali e l'indicazione di quale dovrebbe essere il punto di partenza rimane ancora tutta da ipotizzare e provare.

Forum di discussione e Gruppi di lavoro per continuare a riflettere

Il Seminario ha visto la realizzazione del Forum di discussione e le comunicazioni dei risultati dei Gruppi di Lavoro.

Il Forum di discussione è stato aperto da Vincenzo Sarracino, titolare della I Cattedra di pedagogia generale e sociale della S.U.N.. Egli ha segnalato come oggi si trovi in una situazione in cui molti studiosi di pedagogia fanno appello ad un "tempo" di emergenze anche nella dimensione dell'educazione. In fondo, ci troviamo di fronte ad una caratterizzazione della pedagogia (sociale) che si muove su un duplice livello: quello dell'analisi e quello progettuale-emancipativo. In questo senso, la pedagogia prende in considerazione, come specifico oggetto di indagine, le cosiddette emergenze dell'educazione teorizzate dallo studioso Franco Frabboni²⁴: il gioco, l'ambiente, l'intercultura, l'handicap. «Sono tutte tematiche – ha affermato V. Sarracino – dove si gioca, insieme ad altre, il livello della formazione degli adulti alla cittadinanza» e costituiscono oggetto particolare di indagine della pedagogia sociale²⁵. Sotto questa dimensione ha sottolineato la necessità di pensare ad un'educazione alla complessità²⁶: problematiche come quelle dell'ambiente, della salute, dell'intercultura necessitano di un pensiero plurale e complesso. Allo stesso. Tempo, però, occorre avere di riferimento non una pedagogia avulsa dai contesti concreti e contingenti, ma una vera e propria "Pedagogia dell'attualità" che si confronti costantemente con le emergenze dell'educazione.

Un'attenzione particolare è stata posta da Giovanna Grenga²⁷ sull'Istruzione Permanente nei Fondi Strutturali Europei e nel piano nazionale. Prima di tutto, ha ritenuto opportuno richiamare le funzioni dei fondi strutturali. Essi «sono uno dei principali strumenti finanziari con cui l'Unione Europea finanzia i propri progetti di sviluppo secondo un piano pluriennale articolato su obiettivi fissati dalle politiche comunitarie che riguardano la coesione economica e sociale, lo sviluppo e l'aumento dell'occupazione.

I fondi sono il salvadanaio dell'Unione che viene riempito dai versamenti di tutti gli Stati membri e utilizzato per le spese importanti: quelle che riguardano la struttura dell'Unione ossia il suo sviluppo economico e sociale e il riequilibrio territoriale e sociale. A seconda del campo di destinazione, i fondi strutturali assumono denominazioni diverse. Il grande salvadanaio centrale si divide in più salvadanai ognuno destinato ad un utilizzo specifico. Il Fondo Sociale Europeo (FSE) serve a finanziare gli interventi nel campo sociale ossia tutto ciò che concorre a promuovere l'occupazione e i patti territoriali per l'occupazione mediante interventi sul capitale umano e quindi, prima di tutto la formazione dei cittadini; dallo sviluppo delle strutture adeguate alla formazione, ai programmi di formazione continua, dalla creazione delle figure professionali dei formatori, all'aggiornamento delle competenze dei funzionari della pubblica amministrazione. I beneficiari sono quindi in primo luogo i giovani, le donne, gli adulti che entrano o rientrano nella vita attiva, i disoccupati di lunga durata, gli occupati a rischio di espulsione dal mercato del lavoro, i gruppi a rischio di esclusione sociale. Il FSE finanzia i progetti della Misura 6 del Pon Scuola».

Gli altri fondi strutturali sono:

- *Il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR)*. Finanzia gli interventi infrastrutturali e tecnologici rivolti ai sistemi più importanti che governano lo sviluppo quali comunicazione, energia, istruzione, sanità, ricerca, evoluzione tecnologica;

²⁴ Cfr. Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994.

²⁵ Per le riflessioni di e sulla pedagogia sociale, si veda: Sarracino V., Striano M. (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2002.

²⁶ Cfr. Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.

²⁷ La prof.ssa Giovanna Grenga è la referente per la Misura 6. Istruzione Permanente presso autorità di Gestione MIUR D.G. Affari Internazionali per l'Istruzione Scolastica. La relazione completa è consultabile sul sito www.educazione-degli-adulti.it

- *Fondo Europeo di orientamento e Garanzia in Agricoltura (FEOGA)*. Agisce in favore dell'agricoltura e del mondo rurale;
- *Strumento Finanziario di Orientamento per la Pesca (SFOP)*. Interviene nei settori della pesca e dell'acquicoltura.

Il piano di intervento comunitario interessa, dunque, gli snodi principali dello sviluppo economico e sociale del nostro Paese; un orizzonte amplissimo di attività e un periodo attuativo che copre il settennio 2000-2006.

Per questo settennio gli obiettivi prioritari per i fondi strutturali sono tre:

Obiettivo 1: Intende promuovere lo sviluppo e l'adeguamento strutturale delle Regioni che presentano ritardi nello sviluppo. Vi fanno parte le regioni il cui PIL è inferiore al 75% della media comunitaria. Per l'Italia esse coincidono con le regioni del Mezzogiorno: Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, Sicilia, e, a titolo transitorio, il Molise.

Obiettivo 2: Riguarda la riconversione economica e sociale delle zone con difficoltà strutturali.

Obiettivo 3: Riguarda le azioni per favorire l'adeguamento e l'ammodernamento delle politiche dei sistemi di istruzione, formazione e occupazione in tutti i territori che non fanno parte dell'obiettivo 1.

A queste indicazioni, se ne aggiungono altre che contribuiscono a fare chiarezza sul tema.

Il documento di programmazione delle risorse finanziarie destinate alle regioni italiane in ritardo di sviluppo è il quadro comunitario di sostegno (*QCS Obiettivo 1*). Si tratta di un piano di rotta comprensivo di tappe e tempi e risorse previsti che definisce la mappa complessiva degli interventi.

La definizione del QCS risulta dal confronto tra la Commissione Europea e il Governo Italiano ed è frutto di un lavoro di analisi e valutazione dei fabbisogni realizzati sul campo. I settori di intervento che il *QCS Obiettivo 1* indica sono articolati in 6 assi prioritari per la valorizzazione, il potenziamento, il miglioramento della qualità: Asse I Risorse naturali, Asse II risorse culturali, Asse III Risorse umane, Asse IV Sistemi locali di sviluppo, Asse V Città, Asse VI reti e snodi di servizio. Gli interventi su questi assi sono realizzati attraverso 14 programmi operativi per ognuno dei quali la Commissione Europea richiede l'individuazione di una struttura amministrativa beneficiaria cui vengono assegnati compiti di autorità di gestione.

Si tratta di 7 programmi operativi regionali uno per ciascuna delle 6 regioni dell'obiettivo 1 e 7 programmi operativi nazionali.

Le linee di intervento a valenza nazionale da attuare attraverso Programmi Operativi Nazionali (PON) sono: Sicurezza per lo sviluppo del Mezzogiorno; Ricerca Scientifica, Sviluppo Tecnologico, Alta formazione; Trasporti; La Scuola per lo Sviluppo; Pesca; Sviluppo imprenditoriale locale; Assistenza Tecnica e Azioni di sistema.

I Programmi operativi nazionali sono formulati e successivamente attuati con la partecipazione delle Regioni, anche attraverso specifici accordi di Programma, nell'impostazione delle linee programmatiche e nella selezione delle priorità di intervento.

Il quadro per lo sviluppo delle risorse umane ed il miglioramento dell'occupazione è la cornice strategica e programmatica per le politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro sia nel Mezzogiorno che in tutto il territorio nazionale, in un'ottica di sviluppo generale delle strategie europee per l'occupazione. Il Consiglio Istruzione, gioventù e cultura nel Rapporto del 21 febbraio 2005 in materia di istruzione e di formazione nell'ambito del riesame intermedio della strategia di Lisbona ha ribadito che 33 milioni di persone nell'Unione Europea non hanno un posto di lavoro, che la popolazione europea invecchia e il 32% della popolazione in età lavorativa (78 milioni) è scarsamente qualificata. Nei prossimi anni solo il 15% dei posti di lavoro sarà coperto da persone che hanno una scolarizzazione di base mentre il 50% dei nuovi posti di lavoro richiederà dei lavoratori altamente qualificati e che nessuna economia avanzata può sopravvivere senza il costante miglioramento delle competenze dei singoli.

Nello specifico, il *PON Scuola per lo sviluppo* fa riferimento, da un lato, agli scenari di riforma ed alle strategie esplicitate dal Piano di Azione Nazionale per l'Occupazione (NAP) 1999 e dal Piano pluriennale delle attività in materia di istruzione, formazione e ricerca (Master Plan) collegato al DPEF; dall'altro, a quelli dell'innovazione in corso nel sistema scolastico nazionale (autonomia, obbligo, circoli, ecc.).

Le strategie generali prevedono azioni che garantiscano il passaggio dalla scuola alla vita attiva attraverso il miglioramento della qualità del sistema scolastico, con particolare attenzione ai giovani che hanno maggiori difficoltà di apprendimento, e in modo da ridurre sostanzialmente il numero dei giovani che abbandonano il sistema scolastico; modalità di intervento che promuovano maggiori capacità di adattamento ai cambiamenti tecnologici ed economici ed il raggiungimento di una qualificazione adeguata alle necessità del mercato del lavoro, anche sviluppando sistemi di alternanza e tirocinio; il sostegno alla creazione di strumenti e servizi adeguati alla promozione della progettualità e delle competenze trasversali di base, con particolare riguardo a quelle connesse alla cultura dell'informazione e della comunicazione; l'adeguamento delle competenze dei formatori, dei decisori e degli organizzatori del sistema formativo, in stretta correlazione con gli aspetti qualificanti dell'innovazione del sistema; la diffusione di strumenti e infrastrutture telematiche, contenuti multimediali e applicazioni interattive per promuovere sistemi moderni di istruzione, formazione e valutazione delle competenze.

Il Ministero dell'Istruzione, Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica è stato designato quale autorità di gestione preposta al programma operativo *Scuola per lo Sviluppo*. Come tale coordina il programma che si avvale di due Fondi, il Fondo Sociale Europeo (FSE) e il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) che definisce le azioni che possono essere finanziate e seleziona i progetti. Il Pon scuola ha un ambito di riferimento territoriale specifico; infatti si rivolge esclusivamente alle scuole ubicate nelle 6 regioni del mezzogiorno

dove si registrano le distanze più marcate rispetto agli obiettivi europei. Le istituzioni scolastiche del centro Nord possono usufruire delle opportunità offerte dai programmi operativi regionali per il cosiddetto obiettivo 3.

Il Pon Scuola si inserisce nell'asse prioritario III. Valorizzazione delle risorse umane del QCS obiettivo 1 e si articola al suo interno in due Assi: Asse I. Miglioramento della qualità dell'istruzione e sviluppo della società della conoscenza e dell'informazione; Asse II. Assistenza tecnica.

Il FSE finanzia le attività rivolte alle persone, attività rivolte al sistema e attività di accompagnamento, il Fondo Europeo di Sviluppo regionale finanzia invece le azioni finalizzate alla programmazione, gestione e controllo di tutti gli interventi e le realizzazioni di strutture tecnologiche. Ogni asse si articola in misure e ogni misura prevede delle azioni.

La *Misura 6. Istruzione permanente* ha l'obiettivo di facilitare l'ingresso o il reingresso nel mercato del lavoro ai giovani o agli adulti con una insufficiente istruzione scolastica, mediante un'offerta formativa che integri l'istruzione scolastica con la formazione professionale e con il mercato del lavoro, e di contribuire, altresì, allo sviluppo di un sistema di formazione lungo tutta l'arco della vita attiva.

Si tratta di percorsi sperimentali caratterizzati da modalità innovative per il recupero dell'istruzione di base (obbligo scolastico e/o formativo nella scuola) di giovani adulti e adulti esclusi, da realizzarsi presso istituti scolastici o presso i Centri Territoriali per l'educazione Permanente, in appoggio alle azioni istituzionali.

L'intervento del Pon Scuola nel tema dell'esclusione sociale rientra in un discorso complesso; in passato si identificavano categorie decisamente emarginate cui offrire interventi di tipo assistenziale. Oggi il problema dell'esclusione riguarda alcuni percorsi, alcuni momenti della vita di una persona, soggetti e segmenti della popolazione che in passato non venivano considerati.

Quando si fa riferimento all'esclusione oggi si fa riferimento ad un mondo più ampio che in passato. Possono essere esclusi giovani con difficoltà di accesso al mercato del lavoro, donne con figli a carico che hanno smesso di lavorare per un periodo e hanno difficoltà a rientrare nel mercato del lavoro, immigrati con problemi di accesso al lavoro e ai servizi sociali. Quindi il problema non è come trovare soluzione al disagio degli emarginati, ma come promuovere lo sviluppo di un Paese anche attraverso piani di azione nazionali quali sono il Piano Nazionale d'Azione per l'Occupazione (NAP) o il PON Scuola.

I beneficiari potenziali della Misura 6 sono le istituzioni scolastiche sedi di CTEP (Centri Territoriali di Educazione Permanente, spesso in sigla CTP), gli istituti di istruzione secondaria superiore con priorità per quelli sede di corsi serali. Destinatari prioritari sono i giovani e gli adulti appartenenti a gruppi deboli, in condizione di restrizione della libertà, i portatori di handicap e gli extracomunitari.

Tra gli adulti preferenza va accordata alle donne con nessuna o scarsa qualificazione, agli adulti con attività superata dall'evoluzione dei contesti produttivi e privi, per aver lasciato precocemente gli itinerari dell'istruzione, della base di conoscenze e abilità e di attitudini personali indispensabili per innestare autonomi processi di riconversione.

Nell'ambito della Misura 6 sono stati realizzati, entro il 2003, 1.237 progetti che hanno coinvolto 20.355 utenti; 36,9% maschi e 63,1% femmine. I progetti fanno riferimento ad aree concordate con la D. G. per l'Educazione degli adulti.

Con l'area dei linguaggi si fa riferimento a progetti finalizzati a comprendere le principali informazioni presenti nei testi parlati, a correlare voci verbali e non verbali operando inferenze, individuare fattori che influenzano la comunicazione, riconoscere le intenzioni comunicative del parlante, questa area è relativa alla lingua italiana e alle altre lingue, è intesa anche come acquisizione delle Literacy cioè la capacità di comprendere ed utilizzare informazioni scritte necessarie a eseguire i compiti che quotidianamente si incontrano a casa, al lavoro. L'area dei linguaggi si intende anche finalizzata a potenziare abilità linguistiche di ascolto, lettura e scrittura di base in L1 e L2.

L'area storico-sociale e giuridico-economica include quei progetti che insegnano a collocare un evento nello spazio e nel tempo, a identificare permanenze e mutamenti, contemporaneità, durata, periodi, a riconoscere la dimensione storica di alcuni aspetti del mondo attuale. L'area scientifica è riferita ai progetti che mirano a favorire la comprensione del testo di un problema elementare di natura scientifica individuandone i dati essenziali e la richiesta da soddisfare, a tradurre in linguaggio formale semplici situazioni tratte dal vivere quotidiano con la consapevolezza dell'ambiguità del linguaggio comune. I progetti di area tecnologica includono attività come individuare le parti essenziali del P.C., gestirne le risorse fondamentali etc.

Alcuni dati presentati inducono a riflettere come sia necessario ripensare l'ampliamento delle risorse finanziarie della misura 6 sia in relazione alla sua valenza strategica per il rafforzamento a livello nazionale e comunitario del *lifelong learning* sia per il soddisfacente avanzamento della misura stessa e l'elevato grado di accoglimento da parte dei fruitori. Inoltre, per quanto riguarda le criticità principali nel Mezzogiorno, che condizionano il contributo che l'istruzione permanente può dare alla occupabilità e alla rioccupazione degli adulti, «sono riconducibili ad una inadeguatezza tra le conoscenze possedute e i nuovi compiti a cui l'individuo è chiamato nel campo del lavoro. Fortemente inoltre incide il livello della comunicazione e la natura delle pratiche sociali.

Accanto a fasce di analfabetismo tradizionale, ancora presenti, si trovano sempre più spesso nuove forme di analfabetismo che colpiscono soggetti discretamente acculturati, magari con 10 anni di scuola alle spalle. Questi neoanalfabeti non riescono a trarre dal proprio bagaglio di saperi e saper fare tutte le possibili utilità della scrittura, del calcolo, a far evolvere le proprie conoscenze di base, mettere in rapporto sereno la propria cultura e la vita ordinaria. Va detto altresì che le istituzioni scolastiche che offrono corsi di Istruzione Permanente manifestano difficoltà a creare raccordi sistematici con la formazione professionale e l'apprendistato.

Infine, G. Grenga, ha fornito alcune indicazioni per le progettazioni future e ha sottolineato come la necessità di formazione della popolazione adulta nelle regioni del Mezzogiorno è collegata principalmente alla ricerca di

inserimento nel mondo del lavoro o di inserimento più gratificante. L'attività della «scuola pertanto deve ulteriormente rafforzare gli aspetti, già presenti, del counselling adeguatamente mirato per la rimotivazione psicologia dei destinatari e per incentivarli allo studio. L'esperienza di trasferimento di buone prassi come dimostra l'esperienza di alcuni CTP torinesi attivata in provincia di Ragusa permette di analizzare come sia stata soddisfatta la ricerca del lavoro da parte di persone caratterizzate da debolezza culturale, professionale e sociale. E questi sono: Costruzione di una rete di cooperazione tra CTP-EdA e agenzie di formazione professionale, le imprese e le associazioni di impresa, le istituzioni locali. Questa sinergia è in grado di coniugare orientamento, formazione di base, formazione specifica, inserimento in tirocinio e permette altresì l'individuazione di uno specifico pubblico di riferimento (persone e imprese) da coinvolgere nelle attività, come pure l'interazione e la progettazione comune tra gli attori del sistema educativo e del sistema delle imprese».

Al Forum di discussione sono seguite le comunicazioni dei Gruppi di Lavoro.

Il Gruppo Educazione alla qualità della vita, all'ambiente e alla salute²⁸ ha segnalato l'esigenza di interrogarsi sul «modello di sviluppo: oggi gli elementi qualitativi assumono una rilevanza particolare». Inoltre, è importante chiedersi quale modello di sviluppo genera esclusione sociale»

Una corretta educazione e formazione degli adulti alla cittadinanza chiede la coniugazione di due dimensioni fondamentali dell'essere umano che, in definitiva, costituiscono due facce della stessa medaglia: salute e qualità della vita»

«Su tale prospettiva molti hanno un atteggiamento pessimista. E se all'opposto vi è un atteggiamento ottimista, forse, come è emerso dal gruppo di lavoro, occorre un ottimismo ragionato che richiede a gran voce la partecipazione attiva dei cittadini» alla realizzazione di questa utopia del quotidiano. «La nostra società è una società tutta attaccata. Questo esige senso di responsabilità locale come di responsabilità globale».

Il Gruppo Educazione e interculturalità: accoglienza, mediazione, legalità, valorizzazione delle culture e delle lingue²⁹ ha messo in risalto un problema particolare della formazione alla cittadinanza: lo sviluppo delle competenze (professionali, sociali, inter-relazionali, interculturali). «L'acquisizione della competenze – è stato ribadito – è un problema di orientamento» dove quest'ultimo gioca un ruolo fondamentale non solo per acquisire consapevolezza delle proprie abilità, capacità, competenze, da spendere nella vita professionale, ma per riuscire ad acquisire “potere” sul mondo e sulle cose in modo da poter gestire al meglio la propria “presenza” nel mondo.

Un altro aspetto sottolineato è quello riferibile agli adulti di altra etnia. Molto spesso, specialmente quelli che accettano l'offerta dei CTP, sono individui che non hanno più bisogno del “corso di italiano” o di scrittura: essi sono già “installati” e, cosiddetti, stranieri di terza generazione. Per loro occorre una vera e propria educazione alla cittadinanza che formi al rispetto delle regole comuni, alla partecipazione democratica, al rispetto della legalità per sé e per gli altri.

Il Gruppo Educazione alla cittadinanza e alla vita democratica³⁰ ha messo in risalto la necessità di utilizzare il “luogo CTP” come occasione per comunicare senso di appartenenza alla comunità e responsabilità verso l'ambiente naturale e antropizzato, rispetto dei diritti altrui ma anche espletamento dei propri doveri di cittadino e di individuo impegnato a diverso titolo nella società.

Largo spazio è stato dato ai partecipanti.

I loro interventi hanno sottolineato la necessità, nella Regione Campania, di elaborare progetti di formazione alla imprenditorialità in una prospettiva di sviluppo (sostenibile) che è anche formazione di gruppi bersaglio al proprio essere e sentirsi cittadini nel Paese Italia.

In fondo, è stato ribadito da altri, il problema della formazione alla cittadinanza è un problema di politiche dell'educazione in cui i decisori politici, gli individui adulti devono esprimere il proprio modello di sviluppo che non si faccia fagocitare dall'economico e dalla corsa alla competenza specializzata dimenticando la globalità dell'individuo nelle sue diverse dimensioni di vita.

È chiaro che nell'attuale situazione italiana, è stato ancora detto, tra le molte preoccupazioni che la riflessione pedagogia dovrebbe avere, vi è quella della tenuta democratica nel tessuto societario e la crisi della politica. Per questo ed altri motivi occorre, formare realmente alla cittadinanza nelle sue diverse e molteplici dimensioni di livello locale e globale.

Conclusioni

«La formazione alla cittadinanza - ha concluso Bruno Schettini - è un problema che riguarda la relazione tra gli adulti. È possibile affermare che la tela di questa formazione si tesse *da adulto ad adulto* intendendo affermare che occorre capire qual è la parola che l'adulto vuole sentirsi dire per scoprire e incrementare le sue forme di conoscenza». È la necessità, non tanto nascosta, di «pensare e avviare l'EdA verso l'esigenza di un nuovo umanesimo restituendo “la parola” ad ogni uomo». In questo modo, ad ogni adulto è possibile restituire «la sua consistenza storica, il suo protagonismo sociale e politico aperto alla scoperta e alla curiosità». Agli adulti di oggi, ai formatori e agli studiosi di EdA tocca «accettare questa sfida dell'imprevedibilità insita in ogni relazione umana. Immergersi nella realtà, nel mondo, nella Terra-Patria, come ama ripetere E. Morin, significa fare entrare il Kaos

²⁸ Condotta da Armando Festa di Formambiente e Nicola Ginocchio, Dirigente Scolastico del CTP di Piedimonte Matese (CE).

²⁹ Condotta da Raffaella Alloni di Logos FormAzione.

³⁰ Condotta da Pasquale Iorio vicepresidente dell'OBR Campania e membro del Comitato regionale di EdA.

nella nostra vita» per trasformarlo non una sola volta, ma ripetutamente, in Cosmo cioè interpretazione risignificante che consente di convivere in circuito con se stessi e con gli altri in una ricerca costante di nuovi equilibri. «Non si tratta quindi di cercare un nuovo equilibrio solamente all'interno di se stessi ma anche, una volta che lo si è trovato, di aiutare gli altri a trovare il proprio equilibrio, per poter convivere. Tutto ciò riguarda la sfida vitale»³¹ per il Terzo Millennio.

Il senso di quest'espressione, come ha chiarito B. Schettini, sta nel richiamo a «sostenere l'uomo nella sue più intime risorse evitando il rischio di operazioni di facciata, legittimate surrettiziamente dal senso dell'ordine, delle regole, che espropriano l'uomo delle sue più nascoste - e spesso inesprese - risorse umane». Questa prospettiva definibile di neoumanesimo³² è il richiamo ad una «cultura di sintesi, ad un pensiero dia-logico che permette d'unire in un sinolo apprenditivo formazione e coscienza critica; formazione e elaborazione di senso; formazione ai saperi critici umanistici e a quelli scientifici», pur nella consapevolezza che esiste una difficoltà enorme a fare dialogare la cultura scientifica con quella umanistica per le reciproche diffidenze.

È in questo modo che è possibile offrire a ogni individuo «la possibilità di crescere» (nella cittadinanza) e, nello stesso tempo, «darsi la possibilità di crescere» (nell'offrire percorsi di formazione alla cittadinanza) in una prospettiva di «educazione per tutto il corso della vita» che, come sostiene Edgar Morin, ammetta «le pratiche della globalizzazione plurale». Questa, ovviamente, è una scommessa che deve confrontarsi con la tanto decantata morte delle ideologie - quasi fosse un destino, i cui risultati però bene si sono visti - e la loro ripresa, perché «gli ideali servono come contraltare alla semplice idea che partecipare significa capire; bisogna partecipare mantenendo una certa direzione, e questa direzione non può che essere in qualche modo ideologica. Io non vedo l'ideologia come pura conseguenza della visceralità, ma come unione tra ideali profondi e convinzioni radicate, che sono collegate a quei rapporti tra individualità e collettività»³³.

Qui, a chi si pre-occupa di EdA, non come mercante e/o profeta dell'ultima ora, occorre ricordare sempre, che l'apprendimento è continuo per sua stessa natura e non per ossequio alle leggi di mercato. Così la formazione che si sottomette alle leggi del mercato, che tende a velocizzarsi, a comprimersi, a finalizzarsi, non può non tradire l'apprendimento, dunque la conoscenza, essendosi posta al servizio della mera informazione che, da sola, è disorientante, per la ridondanza non selettiva delle medesime informazioni; «la continuità nella formazione non va così misurata su alcuna istanza estrinseca quanto piuttosto sul progetto intrinseco di restituire valenza all'apprendere e, contemporaneamente, di ritrovare forza di metodo e di disciplina. La logica della continuità nella formazione non può, d'altro canto, essere assunta come puramente lineare, cumulativa o progressiva. L'etimologia è inequivocabile: continuità significa, al tempo stesso «che congiunge» e «che contiene». Continuità è, dunque, da un lato, sforzo di assemblare, di allacciare e «cucire», di concatenare e unire, e, dall'altro, è impegno a cingere e circoscrivere, a includere e implicare, a trattenere e ritenere. Come dire che, in massima sintesi, nella continuità c'è comunità e comprensione³⁴. In fondo, all'EdA è sempre, storicamente, toccato in sorte il difficile compito della ricostruzione dei tessuti individuali e societari al fine di una maggiore consapevolezza collettiva. La democrazia e la cittadinanza si sposano con la passione per la vita. Ed oggi sono questi i tempi della passione o, come la chiama qualcun altro, della resistenza³⁵.

³¹ Illy A. in L.U.D.I.C.A. (dialoghi a cura di Francesco Morace), *Edgar Morin dialogo l'identità umana e la sfida della convivenza*, Libri Scheiwiller, Milano 2003, p.71.

³² Per approfondire tale prospettiva, si veda: Schettini B., *Il lavoro pedagogico con gli adulti fra teoria e operatività*, LucianoEditore, Napoli 2005, pp. 61-62.

³³ Maffettone S., in L.U.D.I.C.A. (dialoghi a cura di Francesco Morace), *cit.*, pp.36-37.

³⁴ Quaglini G.P., *La disciplina dell'apprendimento*, Introduzione all'edizione italiana: Knasel E., Meed J., Rossetti A., (2000), *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, RaffaelloCortina, Milano 2002, p.XI.

³⁵ Sul tema, cfr: Schettini B., *L'educazione per una cittadinanza attiva*, in «Meridione Sud e Nord del Mondo», .5 (2004), pp.102-110.