

Una rivisitazione del concetto di *Lifelong Learning*¹ 10 anni dopo il Memorandum

Peter Mayo
Università di Malta

L'istruzione permanente/*lifelong learning* come parte della opinione dominante/pensiero dominante.

Questo mio scritto è in onore del fu Bruno Schettini, amico e collega degli ultimi 5 anni, ora che siamo ancora in attesa di ulteriori sviluppi da parte della Comunità Europea nel campo dell'*istruzione permanente*, ben dieci anni dopo la pubblicazione del *Memorandum* su questo argomento. Bisogna ancora vedere se nuove strade si dipartiranno dall'opinione dominante dello scorso decennio e se siano state recepite le lezioni che scaturiscono dalle critiche pubblicate da un certo numero di scrittori, incluso un libro scritto da Ettore Gelpi che Bruno Schettini aiutò a pubblicare in italiano e per il quale scrisse una introduzione molto perspicace. In questo intervento intendo fornire un riassunto del concetto di *lifelong learning* e di come l'OECD abbia mutato le sue origini nate in seno all'UNESCO, ma più specificamente dalle mutazioni dovute ai 6 messaggi emanati dalla Comunità Europea e contenuti nel *Memorandum on Lifelong Learning*. Nello stesso tempo cercherò di spiegare come il discorso su questo argomento possa essere portato avanti fino a diventare un vero e proprio contributo al rafforzamento della democrazia.

Il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000 dichiarò che l'obiettivo della UE era quello di diventare "la società basata sulla conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo" (CEC,2001a,6), un'affermazione molto azzardata che ancora oggi viene reiterata nonostante il fatto che l'anno previsto come raggiungimento dell'obiettivo sia già trascorso. Otto mesi dopo, in risposta alla conclusione raggiunta nel 1996 che veniva proclamato l'Anno Europeo dell'Istruzione Permanente², la Commissione Europea produsse un documento molto importante e molto citato denominato "Un Memorandum del Progetto Lifelong Learning" che doveva fornire un insieme di linee-guida su come si dovesse progettare una politica dell'istruzione per gli stati membri della UE, la EEA e quei paesi che ne entreranno a far parte. Per ognuna di queste strategie è stato necessario portare avanti un processo di consultazione ampia (CEC, 2001b,7), che ha richiesto parecchie attività compreso seminari nei quali è stato analizzato il *Memorandum*. Sono stati anche fatti notevoli sforzi per sviluppare strategie di *lifelong learning* a livello nazionale.

UNESCO: utopia e pragmatismo.

Lifelong learning è sull'agenda dell'EU da un bel po' di tempo (cfr. Murphy, 1997, 362). Come hanno indicato Wain e altri (1987, 2004a), il progenitore di questo progetto, indicato con il termine "lifelong education"³, è stato al centro del dibattito per un periodo molto più lungo che va fino alla fine degli anni sessanta e all'inizio degli anni settanta quando esso fu promosso dall'UNESCO con il nome di 'concetto mastro' dell'istruzione. Tale progetto venne usato come parte integrante della strategia 'Istruzione per Tutti' sempre dell'UNESCO, che raccoglieva le diverse forme di istruzione, comprese quelle non tradizionali che emergevano dall'America latina e dall'Africa e documentate nelle diverse parti del globo. In quel periodo l'UNESCO aveva decisamente un orientamento pro 'Terzo Mondo' come dimostrano le statistiche sulla sua attività riguardanti l'istruzione non-formale nell'America latina (La Belle, 1986; Torres, 1990). La versione/visione dell'*istruzione permanente* adottata dall'UNESCO fu promossa attraverso libri e saggi di un

¹ Questo lavoro si avvale di precedente mio materiale che è stato già pubblicato in Borg & Mayo (2004; 2005), Walters et al (2004), English & Mayo (2011) e Mayo (2009).

² Conclusioni del Consiglio del 20 Dicembre 1966 su una strategia per il progetto di *lifelong learning* (97/C 7/02).

³ Cfr. Field(2001), Tuijnman e Bostrom (2002) e Wain (2004a) per brillanti discussioni sulla genealogia di tale concetto

certo numero di scrittori con una forte cultura umanistica di base (che andava da quella liberale a quella marxista). Citando a memoria, posso ricordare i nomi di Paul Lengrand (1970), Ettore Gelpi (1985),

Ravindah Dave (1976), Bogdan Suchodolski (1976) e Arthur J. Cropley (1980), per non dire degli autori di *Learning to Be* che va anche sotto il nome di Rapporto Faure (Faure et alii, 1972). Alcuni di questi autori affondavano le loro radici culturali nell'Umanesimo Scientifico tanto caro a Julian Huxley, primo direttore generale dell'UNESCO (cfr. Finger and Asùn, 2001, 22). Nelle parole di Kenneth Wain, l'istruzione permanente "aveva un nucleo centrale di sinistra, umanistico e democratico, e doveva promuovere lo sviluppo individuale e sociale." (Wain, 2004b, p.86)

Pur rischiando di generalizzare, nonostante i tanti autori che hanno trattato il problema, si può dire che questo movimento fondava l'intero processo di *istruzione permanente* su una visione umanistica e di sviluppo 'dalla culla alla tomba'. Kenneth Wain cita due correnti di scrittori su questo argomento, e cioè una corrente utopica più rivoluzionaria (per es. 'verso una società che si istruisce') e l'altra, alternativa, con approccio pragmatico (per es. 'che forma prendono le società in via di istruzione considerati i diversi contesti e i diversi periodi storici?'). Wain aveva sostenuto che la corrente utopica poteva essere facilmente criticata perché fornisce una visione molto ottimistica di una "umanità comune" nella quale le differenze possono essere incluse in un solo modello, secondo il quale si intravede un comune destino (Wain, 1987, p.230).

La svolta pragmatista.

Wain fa riferimento ad un modello alternativo della *società dell'apprendimento* proposto da appartenenti alla cosiddetta 'seconda ondata' o anche detti 'scrittori pragmatici':

L'approccio contrario è quello proposto da quei pragmatisti pronti a sovvertire tutte le moderne tendenze per considerare le diverse società come esse sono e adottare un approccio pragmatico verso il concetto di 'società dell'apprendimento'. Pertanto essi sostengono che non c'è un solo modello di tale società che possa essere imposto universalmente, e che qualsiasi forma una 'società dell'apprendimento' possa assumere, dipende dalla viva relazione tra aspetti ideologici, economici, culturali e educativi che quella data società già possiede, e il programma di istruzione permanente concretizzato da individui e gruppi 'progressisti' all'interno di quella società, i quali sono pronti ad intraprendere la necessaria 'lunga marcia attraverso le istituzioni'.
(Wain, 1987, p.230)

Wain include Ettore Gelpi, che ha diretto il settore Istruzione Permanente dell'UNESCO a Parigi, tra coloro che sono a favore dell'approccio pragmatista all'istruzione permanente: ovvero un approccio storico e comparativo (si veda per esempio il testo di Gelpi del 2002) ponendo l'accento non tanto sulle prospettive future di questo concetto quanto sulla realtà odierna dell'istruzione permanente (Wain, 2004b, p.19). Gelpi ha scritto nel passato:

Credo che l'istruzione permanente, in sintesi, appartenga alla storia dell'istruzione di qualsiasi paese e pertanto non è un'idea nuova. La troviamo nella tradizione cinese, nel Buddismo Indiano, nella filosofia greca e nello spirito del Rinascimento Europeo. La vera rivoluzione oggi sta nella *richiesta popolare* di istruzione permanente, non nell'idea in sé...(Gelpi, 1985b, p. 18)

In alcune delle più facili rappresentazioni mentali del concetto di 'istruzione permanente' incontriamo l'affermazione piuttosto problematica che essa è caratterizzata da "integrazione orizzontale e verticale", termini criticati all'interno dello stesso movimento. Gelpi, per esempio, ha sottolineato l'idea di conflittualità all'interno delle società, puntando il dito verso l'opposizione tra istruzione formale e non-formale in contesti come quelli dell'America Latina in un momento storico in cui i paesi in quell'area, come ad esempio il Cile, erano sotto un regime autoritario (Gelpi, 1985c). Un aspetto della realtà con cui furono costretti a fare i conti alcuni stati membri dell'UNESCO all'epoca.

E' impossibile in uno spazio così limitato fare giustizia della vasta letteratura concernente l'istruzione permanente dall'inizio degli settanta fino a metà degli anni ottanta. Il concetto centrale è quello dell'essere umano (o 'uomo' che si scriveva all'epoca) visto nell'ambito della nozione umanistica della crescita dell'individuo in quasi sincronia della nozione tedesca di *bildung*/crescita, costruzione. Tutto era incentrato

sull' *essere* in un mondo che si affermava l'ideologia della cultura del consumatore e quindi dell' *avere*. Si sentiva l'eco di Eric Fromm. Paul Lengrand (1970), uno degli esponenti più importanti del Movimento che partiva da un punto di vista sartiano marxista-esistenzialista sottolinea questo punto con queste parole:

L'istruzione non deve essere vista come un'aggiunta alla vita imposta dall'esterno. E' un patrimonio che si deve acquisire alla stessa stregua della cultura. Per usare il linguaggio dei filosofi, non rientra nel campo dell' *avere* ma piuttosto in quello dell' *essere*. Ovvero *essere* in una condizione di *divenire* in ogni stadio della vita e nelle più disparate circostanze è il vero soggetto dell'istruzione. (Lengrand. 1970, p.59)

Il Rapporto Faure ha presentato un punto di vista simile. Nel senso di fornire competenza 'valida', l'istruzione veniva vista come la possibilità di mettere in grado le persone di diventare 'esseri' nel corso del processo di 'diventare'. Scritti a tal proposito suggeriscono che il concetto ha delle connotazioni piuttosto individualistiche, incorporando anche la nozione apprendimento auto-diretto. Dave, tuttavia, fa riferimento, in modo breve, al concetto di "collettivo" (Dave, 1976, p.4). Ci si può quindi chiedere, in questo contesto, se non sia il caso di aggiungere la nozione di apprendimento diretto collettivamente a quello individualistico di apprendimento auto-diretto. Il primo concetto metterebbe l'accento sulla dimensione collettiva di conoscenza per cambiare, come fanno alcuni autori come Paulo Freire (1970). Forse la nozione del catalano Joan Bofill (1980) di nozione di istruzione come 'partecipazione' si avvicina di più al concetto di direzionalità nell'istruzione. Questo concetto di partecipazione veniva elaborato nel contesto di partecipazione comunale in una regione che veniva fuori da una storia recente di totalitarismo e soppressione culturale (la Catalonia degli immediati anni post-Franco). Bofill mette in luce il ruolo delle feste comunali come eventi in grado di creare lo spazio necessario alla istruzione collettiva. La sua voce fu molto seguita in una conferenza Mediterranea sull'Istruzione Permanente che Kenneth Wain aveva organizzato a Malta nel 1984 (si veda Wain, 1985), voce che andava ad aggiungersi a quelle simili di alcune figure chiave presenti alla conferenza, la cui concezione dell'istruzione degli adulti in un contesto di istruzione permanente era condizionata dalle richieste provenienti da contesti sociali post-fascisti (Alberto Melo, 1985 per quanto riguardava il Portogallo e George Papandreon, 1985 per quanto riguardava la Grecia).⁴ Più tardi, David W. Livingstone e Peter Sawchuck (Livingstone, 2013; Livingstone e Sawchuck, 2004), canadesi dell'Ontario, e Borg e Mayo (2005) dedicarono ampio spazio alla versione collettiva dell'istruzione permanente, il primo in relazione all'istruzione dei lavoratori, il secondo in relazione all'istruzione in generale e ai movimenti sociali in particolare.

Alcuni scrittori nell'ambito dello stesso movimento proposero versioni radicali della nozione di apprendimento come 'divenire' che ricordano quella di Freire il quale sosteneva che la vocazione ontologica dell'essere umano è quella di diventare 'più pienamente umano', un concetto che egli trasformò nei suoi scritti più tardi in 'meno contraddittorio', o meglio in 'meno incompleto' (Freire, 1997). In una delle versioni più radicali dell'istruzione permanente, influenzata dal pensiero marxista, lo studioso polacco Bogdan Suchodolski (1967, p. 95) scrive che l'istruzione non deve essere predeterminata, ma sviluppata nella pratica di modo che la crescita possa avvenire attraverso attività creative e sfruttando appieno le facoltà umane. Egli sosteneva che la produzione, in termini marxisti, doveva essere caratterizzata dal principio dell'economicità, nel senso, come diceva Marx, che la organizzazione della produzione doveva favorire lo sviluppo pieno delle facoltà dell'individuo. Ciò al fine di contrastare una situazione che Durkheim definiva 'anomia' ovvero, in termini marxisti, l'alienazione. Suchodolski e altri sostenevano che questa condizione affliggeva la società del loro tempo. In questo contesto Suchodolski introdusse la discussione sui media e sul consumismo, discussi anche da Gelpi (1985b) e l'enfasi ci riporta alla moderna egemone bidimensionale visione degli esseri umani, ovvero i ruoli di produttori/consumatori, che Marcuse incluse nel concetto di 'uomo unidimensionale' (Sic).

Il concetto di una 'società imperniata sull'istruzione' promette di mostrare la strada che porta fuori dalla situazione critica dovuta alla 'società che produce' e quella che consuma. Tenendo entro limiti razionali, restrizioni e obblighi imposti alla società dalla produzione e dai consumi, il nuovo concetto manifesta i profondi valori dell'esistenza umana, grazie a una intensificazione di tutte le capacità e le energie umane che promuovono lo sviluppo della personalità nella sua interezza. (Suchodolski, 1976, p.64)

E con questo possiamo dire che c'è materiale di scrittori impegnati nell'istruzione permanente (non tutti necessariamente) che anticipa alcune delle più radicali concezioni dell'istruzione permanente che di recenti

si sono imposte all'attenzione generale (Williamson, 1998), in cui gli esseri umani sono visti come attori sociali piuttosto che semplici produttori/consumatori (Martin, 2001, p.5).

Il cambiamento digressivo

Come Wain spiega nei suoi scritti (1987, 2004a), il movimento che gravitava intorno all'UNESCO si dissolse alla fine degli anni '80 mentre il concetto di istruzione permanente era già stato usato dall'OECD (1996). Bisogna comunque notare che l'OECD pose l'accento sull' "apprendimento" piuttosto che sul concetto di 'istruzione', che, però, non significava un semplice spostamento d'accento nell'ambito di questo discorso. L'enfasi veniva posta meno sulle strutture di come l'istruzione dovesse essere fornita e molto di più sull'aspetto individuale nel senso che è l'individuo che si fa carico del proprio apprendimento (Tuijnman e Bostrom, 2002, pp. 102-10). John Field (2001) ci dà un'utile panoramica dello sviluppo di tale concetto così come esso veniva promosso da varie istituzioni intergovernative. Mentre l'UNESCO proponeva un uso molto ampio di tale concetto, l'OECD lo usava in termini di teoria del capitale umano, "anche se tenuto insieme da qualche legame di democrazia sociale" (Field, 1998, p.6) e continua farlo a tutt'oggi (OECD, 2007). Inoltre l'OECD ha tradotto il termine 'istruzione permanente' in 'obiettivo di una politica' (Field, 1998, p.31), qualcosa che l'UNESCO non fu in grado di fare. Inoltre, John Field (2010) spiega:

In termini pratici le attività intraprese dall'UNESCO e dall'OECD hanno per lo più aiutato a focalizzare l'attenzione sui bisogni educativi di coloro che avevano meno beneficiato da un approccio frontale durante l'istruzione primaria. Nelle nazioni industrializzate ciò spesso significava sviluppare i diritti all'istruzione per i lavoratori con leggi che permettevano, in parecchi paesi, di avere le ore di istruzioni pagate, anche se ciò significava assentarsi dal lavoro. In alcuni di questi paesi si aveva il diritto ad assentarsi dal lavoro per scopi generali (come per esempio in Svezia, mentre in altri paesi come la Germania, l'assenza dal lavoro era regolata da leggi a livello regionale); in altri casi i permessi per l'istruzione venivano accordati per scopi specifici, come ad esempio l'aggiornamento professionale in Francia grazie alla legge sulla formazione oppure le leggi britanniche nell'ambito della salute, della sicurezza e dei luoghi di lavoro. Molti altri paesi hanno avuto uno grosso sviluppo nell'istruzione di base degli adulti, con innovazioni molto importanti nel campo dell'alfabetismo degli adulti e nell'istruzione basica delle donne (p. 90)

Il cambiamento nel clima economico alla fine degli anni '70, con 'un mercato del lavoro più turbolento e frammentato' e una crescita del consumismo nelle società occidentali, fece perdere al concetto di istruzione permanente molto del suo fascino (Field, 2001, p.8). Riemerse negli anni '90, escludendo l'OECD, in una delle organizzazioni soprannazionali che ha il potere di influenzare le politiche educative degli stati sovrani, cioè l'Unione Europea. La quale potrebbe influenzare politiche di questo tipo dando fondi a meccanismi, fornendo misure di valutazione e classificazioni e via dicendo, anche se a rigore non può dettare una politica nel campo dell'istruzione che resta affidata alla sovranità del singolo stato.

Negli anni '90 la discussione sull'argomento prese una piega decisamente economica. L'UE fece del *Lifelong Learning* un concetto educativo di primaria importanza sostenendo uno sforzo concertato tra i paesi membri affinché essi radunassero le risorse per diventare competitivi nel nuovo scenario della globalizzazione mondiale. Murphy (1997), Field (2001) e Brine (2001), tra gli altri, tracciano la storia dell'impegno dell'UE nel settore dell'istruzione permanente. L'origine del concetto viene fatto risalire alla pubblicazione del documento *Istruzione per la vita: una strategia europea* che non fu redatto, si badi bene, da educatori ed esperti del settore ma dalla Tavola Rotonda Europea degli Industriali (Murphy, 1997). I quali stabilirono la direzione dello sviluppo dell'istruzione permanente entro il contesto europeo.

Questi imperativi economici furono riflessi nella definizione che il Memorandum fa dell'istruzione permanente: "qualsiasi attività di apprendimento per uno scopo, intrapreso su base continua allo scopo di migliorare la conoscenza, le abilità e la competenza" (CECa, 2001, 9). Definizione che poi fu modificata come segue:

"qualsiasi attività intrapresa per la vita allo scopo di migliorare la conoscenza, le abilità e la competenza, in una prospettiva personale, civica, sociale e/o correlata al lavoro." (ibidem)

Il Memorandum dell'UE sull'Istruzione Permanente rivela *in primis* sei punti chiave, che sono: a) nuove abilità di base; b) investimenti nelle risorse umane; c) innovazione nel processo di insegnamento-apprendimento; d) valutazione dell'apprendimento; e) guida e informazione, e f) portare l'apprendimento il più possibile vicino casa. E' importante sottolineare che, anche se la maggior parte della mia discussione si incentra sull'Europa, questo discorso sull'istruzione permanente ha una risonanza globale. La nota ricercatrice e praticante Rosa Maria Torres (2003) ha tuttavia fatto notare che il concetto di istruzione permanente è un concetto 'occidentale' che sposta il centro d'attenzione dal ruolo dell'istruzione basica degli adulti che ha dato un grande contributo allo sviluppo del mondo 'dei grandi' (in Field 2010, p.91). Come nota Field (2010, p.90) la connessione tra il moderno concetto dell'istruzione permanente e gli interessi dei paesi maggiormente industrializzati, entro il quadro della globalizzazione, rappresenta un altro cambiamento dal vecchio discorso dell'istruzione permanente così come promossa dall'UNESCO e il 'rapporto Faure', che come ho fatto rilevare, era molto vicino al 'mondo adulto' oppure influenzato dal Meridione. Come fatto notare da molti studiosi incluso Gelpi (2002), il discorso si incentra prima di tutto sulla 'impiegabilità', che, come commenta lo stesso Gelpi, non necessariamente significa trovare l'impiego/lavoro. Una breve discussione sulle abilità di base forniscono alcune indicazioni sul principale aspetto positivo di questo documento per quanto attiene il suo 'orientamento verso l'impiegabilità'.

Nuove abilità di base per tutti

Un rapporto pubblicato dalla Cedfop, Eurydice (2001) rivela l'esistenza di una gamma di interpretazioni del termine 'abilità di base'. Tuttavia sembra essere chiaro che il discorso dominante sulle 'abilità di base' va nella direzione del mercato del lavoro. Il risultato chiaro e netto di questo orientamento nella riforma del curriculum è che:

Piani per fornire una guida, un supporto e l'identificazione delle abilità richieste dal mercato del lavoro, in cooperazione con i partner sociali, sono aspetti estremamente importanti del dettato curriculare (Cedefop/Eurydice, 2001, p.15)

Il *trend* a favore di *curricula* orientati al mercato del lavoro viene anche ripreso da Viviane Reding, ex Commissario Europeo per l'Istruzione e la Cultura, nella sua prefazione al suddetto documento. Reding afferma che questo orientamento è cruciale per i nostri sistemi educativi, per le esigenze dell'economia e per una società che sia improntata alla competenza/conoscenza. In realtà qui si tratta di una gamma di abilità funzionali a una stretta nozione di competenze, parola-chiave questa nel discorso dell'UE su questo argomento. Il discorso dell'UE mette in rilievo un tipo di competenze 'orientate verso il mercato del lavoro e verso gli aspetti commerciali (Gadotti, 2008, p.43), spesso valutate attraverso un approccio positivista e valutando i risultati, un qualcosa che Wain (2004b) ha criticato citando la nozione di performatività espressa da Lyotard (Lyotard, 1989, pp. 47-53).

Il tipo di competenze a cui si dà importanza in questo discorso sulla 'istruzione permanente' è quella che mette in grado una persona di essere più appetibile sul mercato del lavoro cioè a dire con una parola inglese più 'marketable'. Cioè si accorda bene al concetto di istruzione come una merce. L'istruzione non viene visto come un bene pubblico ma come un prodotto del consumatore. In tale contesto, l' "istruzione permanente", specialmente nella componente adulta, significa aggiornamento delle competenze nel proprio mestiere, in vista della mobilità del capitale e in vista delle opportunità e dei pericoli insiti alla mobilità stessa. L'istruzione, specialmente quella post-obbligatoria, compresa quella degli adulti, serve a sviluppare le cosiddette 'risorse umane'. Sviluppare le risorse umane significa, in questo contesto, il raggiungimento di queste competenze che si riflettono nelle abilità di base sottolineate nel primo Messaggio e che permettono alla forza lavoro di rendere l'industria più competitiva.

La necessità di avere un avviamento professionale corretto e valido deve essere riconosciuto ed infatti questo non un problema. Ciò che costituisce un problema è che si riduce l'istruzione permanente a un ventaglio ben definito di competenze che sono pertinenti al lavoro e alle richieste del mondo economico. Ed è anche preoccupante che si diffonda il concetto che l'istruzione è un fatto individuale e non una responsabilità sociale. Personalmente considero questa tendenza neo-liberista, o, al meglio, una concessione allo scenario neo-liberista dell'odierno mondo globale.

Nella sezione dedicata alle 'abilità di base' del Memorandum manca la nozione che Freire e altri (Lankshear e McLaren, 1993, Shor, 1999) hanno definito in modo generico con il termine 'alfabetizzazione

critica' nel senso che dà Freire a tale concetto, ovvero 'leggere la parola e il mondo'. Tale attributo renderebbe il discorso sulle nuove abilità nel Memorandum, meno dominate dalla ideologia dell'individualismo competitivo. Se allarghiamo il concetto di 'abilità' in questo senso, allora possiamo parlare, nelle parole del critico pedagogista italiano Lorenzo Milani, di 'cittadini sovrani'. Tale tipo di abilità e competenza, in assenza di termini più appropriati, sono intese ad 'equipaggiare' le persone non solo individualmente ma anche collettivamente come anche auspicato da Freire. Ciò significa che persone così 'equipaggiate' possono contribuire allo sviluppo di un ambiente social più autenticamente democratico. Parlare di istruzione e competenze in modo riduttivo significherebbe portare la società a un deficit democratico. E' importante che si faccia riferimento al discorso sull'istruzione, la democrazia e la sfera pubblica, ancora molto attuale, fatto da studiosi come J. Dewey, J. Hanermas. A. Capitini, M. Greene e altri, molti dei quali sono citati da Wain nel suo contributo alla letteratura sull'istruzione perenne, sulla società che impara e la sfera pubblica.

In questo primo messaggio viene incluso anche la capacità di prendersi carico del proprio apprendimento, un concetto chiave nel movimento sull'istruzione permanente fatto proprio dall'UNESCO. E' questa un'abilità che aiuta a diventare meno dipendente dagli altri, sempre alla ricerca di opportunità e risorse nei diversi stadi della propria esistenza. Concetto questo già presente nella vecchia letteratura sull'argomento promossa dall'UNESCO. Comunque anche ora il concetto di 'farsi carico dell'istruzione' pone troppo l'accento sulla responsabilità dell'individuo con il rischio che il singolo si sobbarchi a grosse spese e, in caso di sconfitta, si corre anche il rischio di dare la colpa alla vittima. In questi tempi di forte neo-liberismo, la nozione dell'istruzione auto-diretta porta diritto al concetto che lo Stato possa abdicare alle sue responsabilità di fornire un'istruzione di qualità, alla quale ogni cittadino ha diritto in una società democratica, così che si fa sempre più affidamento al singolo *learner* o istituzioni come le ONLUS etc. Come detto sopra lo spostamento da 'istruzione permanente' ad 'apprendimento permanente' calza bene in questo discorso. Tengo a reiterare il concetto, anche espresso da Lindeman e molti altri, che imparare è un atto sociale (e la nozione di 'società che apprende' va in questa direzione) e che quindi la dimensione della 'collettività' va aggiunto al concetto di 'istruzione auto-diretta' richiedendo un approccio educativo che permetta agli individui di capire come prendersi cura del proprio imparare in termini individuali e collettivi allo stesso tempo. Eccoci di nuovo, quindi, a parlare di istruzione diretta verso il sé e verso la collettività e pertanto il termine usato nel Memorandum, ovvero "abilità sociali", assume una connotazione più ampia andando al di là dei costumi sociali e quant'altro. E non si dovrebbe dire, come si fa in ambienti dell'UE, che le abilità richieste nella vita sociale sono le stesse di quelle necessarie nel mondo del lavoro.

Una prospettiva di avanzamento

L'eccessiva enfasi sul lavoro, l'impiegabilità e le ICT ci dice che il discorso fino ad ora si distanzia da una concezione più ampia dell'istruzione che tenga conto delle molteplici diverse individualità che caratterizzano il singolo. Tutto gira ancora sulla nozione che l'istruzione significhi competenza a fini economici che, come dimostrano alcune ricerche canadesi, non è quella cosa che si vuol fare credere alla gente. E' un discorso che limita gli essere umani a due dimensioni soltanto, quella di consumatore e quella di produttore senza allargare il concetto in modo che esso abbracci una visione più solistica delle persone che hanno qualità per impegnarsi in modo critico e collettivo non solo *nel* processo lavorativo ma *con* il processo lavorativo, e altresì impegnarsi nella sfera pubblica. Questo favorisce la nozione di cittadinanza che si può definire 'cittadinanza veramente e criticamente attiva' e che abbraccia il 'collettivo' (nel senso di persone che lavorano e agiscono insieme complementandosi), piuttosto che parlare della nozione di un cittadino individuale come se fosse atomizzato, una visione che viene promossa dai discorsi dominanti che si fanno intorno al concetto di cittadinanza. Mi riferisco qui all'idea degli individui atomizzati che facilitano la governabilità, nel senso che Foucault dà al termine.

La governabilità si riferisce al fatto che uno Stato produce un comportamento da cittadino a seconda delle sue politiche, creando una mentalità e pratiche che possano permettergli di governare i cittadini 'a distanza' (English and Mayo, 2012). Molte di queste problematiche vengono oggi affrontate in ogni società e richiedono azioni collettive coordinate che impegnino le ICT, le strade e le piazze, come ci dicono le molte dimostrazioni di questi giorni in Grecia e altre parti d'Europa per non parlare della cosiddetta 'Primavera Araba', anche se i risultati non sono stati quelli desiderati. Sono problemi anche pubblici e non solo individuali, problemi che riguardano responsabilità sociali. Come più volte ha mostrato la letteratura su questo tipo di azione un impegno sociale del genere richiede costante apprendimento e ri-apprendimento che

punti ad una nozione di 'istruzione permanente' che, come spiegato da Wain (2004°) e altri (per es. Williamson, 1998), costituisca una nuova alternativa a quella che prevale nel discorso dominante. E' un tipo di 'istruzione per la vita' che è attuata da anni ma che non è stata sempre riconosciuta come tale. Una 'istruzione' che inestricabilmente interconnessa che le lotte popolari in atto per la creazione, la salvaguardia e la promozione di spazi democratici in cui uomini e donne possano vivere come attori sociali. Questa è stata la battaglia in cui è stato impegnato Bruno Schettini nella sua opera in Campania, nel resto della penisola e all'estero.

Bibliografia

- Borg, C., & Mayo, P. (2004). Diluted wine in new bottles. The key messages of the EU memorandum on lifelong learning. *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, 9(1), 19–25.
- Borg, C., & Mayo, P. (2005). The EU memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203–225.
- CEC. (2001a). *Commission staff working paper. A memorandum on lifelong learning* (Commission staff working paper). Brussels, UK: European Commission.
- CEC. (2001b). *Communication from the Commission. Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, UK: European Commission.
- Cedefop, Eurydice. (2001). *National actions to implement lifelong learning in Europe*. Thessaloniki, Greece/: CEDEFOP
- Dave, R. H. (1976). Foundations of lifelong education: Some methodological aspects. In R. H. Dave (Ed.), *Foundations of lifelong education*. Oxford, UK: Pergamon/Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
- English, L. M., & Mayo, P. (2012). *Learning with adults. A critical pedagogical introduction*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., & Champion Ward, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris, France: UNESCO.
- Field, J (1998). Globalization, Social Capital and Lifelong Learning: Connections for Our Times?. In Bron, A Field J & Kurantowicz (Eds.). *Adult Education ad Democratic Citizenship II*. (pp. 27-40), Krakow: Impulse Publisher.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1–2), 3–15.
- Field, J. (2010). Lifelong learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 89-95). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury.
- Freire, P (1997) 'A Response' in
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gadotti, M. (2008). Educazione degli Adulti e Sviluppo delle Competenze: Una Visione basata sul Pensiero Critico (Adult Education and the Development of Competences. A Vision based on

Critical Thinking). In F. Batini & A. Surian (Eds.), *Competenze e diritto all'Apprendimento* (Competences and the right to learning) (pp. 41-70). Massa, Italy: Transeuropa.

Gelpi, E. (1985). *Lifelong education and international relations*. London, UK: Croom Helm.

Gelpi, E. (2002). *Lavoro futuro. L'Educazione professionale come progetto politico* [Future work. Vocational education as a political project]. Milan, Italy: Guerini e associati.

Lankshear, C., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: SUNY Press.

Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris, France: UNESCO.

Livingstone, D. W. (2013). The learning society: Past, present and future views. In Mayo, P (Ed.), *Learning with Adults. A Reader* (pp. 33-53) Rotterdam & Taipei: Sense Publishers.

Livingstone, D. W., & Sawchuk, P. (2004). *Hidden knowledge: Organized labour in the information age*. Toronto, Ontario, Canada: Garamond Press/Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Martin, I. (2001). Reconstituting the agora: Towards an alternative politics of lifelong learning. *Concept*, 2(1), 4–8.

Mayo, P. (1985). Ettore Gelpi and lifelong education. *The Teacher*, October,, 2–3

OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris, France: OECD.

OECD. (2007). *Lifelong learning and human capital [sic]* (policy brief). Paris, France: Author.

Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1). Retrieved from <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/>

Suchodolski, B. (1976). Lifelong education—some philosophical aspects. In R. H. Dave (Ed.), *Foundations of lifelong education* (pp. 57–96). Oxford, UK: Pergamon/Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.

Torres, C. A *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, New York: Praeger

Torres, R.M. (2003). *Lifelong learning: A new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the South*. Bonn: IIZ-DVV.

Tuijnman, A., & Boström, A-K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1–2), 93–110.

Wain, K. (Ed.). (1985). *Lifelong education and participation*. Malta: The University of Malta Press.

Wain, K. (1987). *A philosophy of lifelong education*. London, UK: Croom Helm.

Wain, K. (2004a). *The learning society in a postmodern world*. New York, NY: Peter Lang.

Wain, K. (2004b). Lifelong learning: Some critical reflections. In D. Caruana & P. Mayo (Eds.), *Perspectives on lifelong learning in the Mediterranean* (pp. 84–87). Bonn, Germany: IIZ-DVV.

Williamson, W. (1998). *Lifeworlds and learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*. Leicester, UK: NIACE.