

UNA RICERCA “POLITICALLY INCORRECT”

di Bruno Schettini

Criticità della ricerca e falsificazione dell’ipotesi di partenza

La ricerca che in queste pagine è stata presentata era un progetto pilota, come tale essa aveva una sua ipotesi metodologica di modello applicativo di intervento elaborato dalla Regione Campania insieme con l’INVALSI, a seguito di precedenti ricerche e degli esiti emergenti dai cinque anni di implementazione del Piano dell’offerta Regionale Campania di Educazione degli Adulti¹. Accanto alla ricerca, le attività di riflessione poste in essere dalla stessa Regione, a cui si rinvia, hanno contribuito dall’esterno a implementare e correggere o direzionare l’attività di ricerca. Tali riflessioni hanno indotto, di fatto, il gruppo di ricerca a misurarsi continuamente non soltanto con la letteratura di settore e con le ricerche condotte in ambito regionale e delle quali si è dato notizia nel primo capitolo del presente Rapporto di lavoro, ma anche con le attività svolte grazie ai Bandi POR di Educazione degli Adulti che hanno costituito un vero e proprio laboratorio parallelo alla ricerca la quale si è andata sempre più caratterizzando, come un momento di progressiva e documentata consapevolezza critica fra i livelli di analfabetismo di base, di ritorno e di illitteratismo presenti in Campania, l’attività svolta in ambito regionale dagli enti vincitori di bandi per l’educazione degli adulti e le esigenze di politica dell’educazione² dettate dalla promulgazione, da parte della Regione Campania, delle “Linee-Guida per la costruzione del Sistema integrato dell’Educazione degli Adulti in Campania”³.

Il lavoro sul campo, come sempre accade, ha poi inciso profondamente sul modello iniziale, a tal punto da fare maturare nei ricercatori il convincimento che non fosse più utilizzabile un modello unico su tutto il territorio sottoposto a intervento, essendo ogni Ambito di EdA preso in considerazione una realtà di per sé peculiare e venendosi a rappresentare, nel momento dell’impatto fra il ricercatore e il territorio, come una realtà di per sé ancora più complessa di quella prefigurata a tavolino dal gruppo di ricerca. In sostanza, le criticità poste in luce, hanno “costretto” i ricercatori a prefigurare più ipotesi di modelli di intervento non soltanto pertinenti alle situazioni rappresentate dai territori, ma anche più adeguati alle reali situazioni che di volta in volta la

¹ Cf. Crisci R., *Il monitoraggio dei corsi EdA. La Misura 3.8 del P.O.R. Campania 2000-2006*, in *Quaderni regionali EdA*, 5 (2006), pp. 30-35. Sul tema, si vedano anche le sintesi degli interventi al Workshop “Educazione degli adulti. Un sistema in costruzione”, promosso dalla Regione Campania (Paestum-Capaccio/SA, 21 giugno 2004) in *Progetto Campania*, numero speciale dell’ottobre 2004

² Cf. Schettini B., *L’educazione degli adulti in Campania: una priorità politicamente ineludibile*, in *Quaderni regionali EdA*, 5 (2006), pp. 24-25.

³ Cf. BURC n.30 del 10 luglio 2006.

conoscenza delle effettive risorse presenti sui medesimi territori andava delineando e, infine, più congrui con quella che era la sensibilità politico-istituzionale e culturale espressa dai medesimi territori intorno all'educazione degli adulti per la promozione della cittadinanza e della partecipazione democratica alla vita della comunità di appartenenza.

Il problema posto, per esempio, da Benedetto Vertecchi e Vittoria Gallina in un loro recente volume⁴ circa il rapporto fra stili di vita, conoscenza e democrazia trovava, nella ricerca, la sua forse ovvia, ma documentata conferma. La ricerca ha offerto, a partire dall'attività sul campo e non per astrazione speculativa, la possibilità di condividere con gli operatori dei territori, attraverso le informazioni raccolte, la metodologia e gli strumenti di lavoro, una qualche consapevolezza della impreparazione di fondo, ai vari livelli, non tanto nella capacità di lettura dei bisogni formativi delle collettività dei quali, in realtà esiste una pubblicistica qualificata innumerevole, quanto nella risposta da offrire, in termini di reti, messe a sistema, di risorse pure presenti sui territori, ma magari da reinventare, riorganizzare e ottimizzare, per raggiungere le popolazioni e consentire loro di sviluppare, sia pure timidamente o in modo individualmente e socialmente proattivo, un rinnovato accostamento alle fonti esperienziali della conoscenza. In realtà, il tornare non poche volte e insistentemente da parte degli operatori locali, istituzionali e non, sulla necessità di cogliere il bisogno di formazione espresso dai pubblici adulti, ha posto in evidenza non soltanto la non conoscenza di qualificate ricerche e pubblicazioni inerenti la materia e già presenti nel panorama pubblicistico quanto, soprattutto, la resistenza a mettersi in discussione per passare dalla fase della mera criticità non sempre costruttiva, a quella dell'impegno creativo a capire secondo quali modelli organizzativi e quali modalità mettere in sinergia le risorse già esistenti, riconoscendo in se stessi, ma anche negli altri, i possibili partners di interventi da progettare e attuare.

Si vuole con ciò mettere in luce che anche il gruppo di ricerca, nel falsificare l'ipotesi metodologica di partenza, ha dovuto prendere atto che dietro la dizione ormai consolidata di "pubblici resistenti" e di domanda sociale "debole o silente" si cela l'incapacità degli operatori a darsi forma e a diventare protagonisti di azioni e misure sinergiche di intervento per la promozione, sui territori, di iniziative in grado di cogliere la disaffezione degli adulti verso proposte obsolete ma continuamente e vanamente riproposte che, per contro, sono bilanciate da offerte apparentemente "vincenti" sul piano della risposta partecipativa ma che, in realtà, finiscono con l'accostare sempre gli stessi pubblici per di più già formati ed in cerca di attività che riescano a rispondere a quella attenzione e cura di sé che mostrano di avere le persone che avendo già soddisfatto al piano dell'esperienza lavorativa e di studio, mirano ad integrare la propria formazione con percorsi di tipo secondario. Queste riflessioni non ignorano il fatto che anche i percorsi di tipo secondario appaiono

⁴ Cf. Gallina V., Vertecchi B. (a cura di), *Il disagio...*, cit.,

meritevoli di attenzione, per quanto elitari, e dunque rientranti a pieno titolo fra quelli da proporre al mondo degli adulti; tuttavia, pur tenendo in considerazione questi ultimi, non bisogna tralasciare i primi, cioè quelli rivolti agli adulti appartenenti alla fascia della domanda debole o silente. Occorre coinvolgere tutti con uno sforzo che non riguarda tanto – anche – la tipologia del fabbisogno formativo su cui investire, quanto le modalità per rendere “attraente” l’esistente. Questo è un convincimento che ha coinvolto sempre di più il gruppo di ricerca che ha colto il disinvestimento sistematico ed allarmante presente sui territori che stentano a riconoscersi come risorsa di se stessi e/o per altri, pur in presenza di potenziali strutture tecnologiche, apparati logistici e risorse culturali malamente utilizzate o per meglio dire neglette che farebbero pensare addirittura alla possibilità di investimenti a costo zero o contenuto, se solo tali risorse fossero messe in relazione fra di loro, nel riconoscimento reciproco del loro alto ruolo e funzione prosociale, sostenute dal convincimento di politici, amministratori e dirigenti in grado di valorizzarle sul piano dell’efficacia per lo sviluppo delle realtà locali.

Proprio l’analisi dei dati emersi, e presentati nelle pagine precedenti, ivi inclusa l’analisi dei risultati dei focus group, ha offerto la possibilità di individuare una molteplice tipologia di modelli organizzativi pertinenti agli Ambiti di Educazione degli Adulti bersaglio della ricerca. Così la ricerca ha finito con il falsificare il macromodello e col privilegiare micromodelli rispondenti alla rilevazione e alla comprensione che si è avuta allorquando, a fronte, delle grandi prospettive letterarie ci si è resi conto che il vero impatto è stato con l’abitudine ormai consolidata di istituzioni e operatori a pensare così talmente in grande in termini di investimenti economici anche nel settore dell’EdA – che è quello che ci riguarda da vicino - da fare collassare le risorse presenti e le stesse idee sulla possibilità di creare reti da sostenere, mortificando l’esistente e facendo sviluppare l’idea di interventi straordinari nella materia dell’EdA, senza prendere in considerazione il fatto che il vero problema consiste in un “cambiamento paradigmatico” del punto di partenza: investire sugli adulti capovolgendo il piano delle priorità; non bisogna tralasciare le giovani generazioni, ma occorre puntare su quelle adulte se si vuole offrire proprio alle giovani generazioni un orizzonte della vita per il loro sano direzionamento. Questo, per esempio, pone in evidenza l’errore teorico e metodologico di pensare in grande ad una legge quadro sull’apprendimento permanente in assenza di una copertura finanziaria e di una chiarificazione necessaria e puntuale sul ruolo di Regioni e Comuni nella formazione degli adulti o per esempio ad una riforma dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (già CTP) in assenza di un quadro complessivo sull’istruzione degli adulti o di accentrare la competenza sulla sola istruzione formale nelle competenze del governo centrale e di lasciare alla Regioni, con funzione di indirizzo e coordinamento, ed ai Comuni relativamente al piano delle scelte e delle risposte operative, quella non formale e informale, ponendo così in

evidenza la scarsa considerazione o la marginalità dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita ai fini del suo apprezzamento all'interno dei percorsi formali per il loro più pieno direzionamento verso finalità alte dal punto di vista politico e della filosofia sociale quali la formazione alla cittadinanza, alla partecipazione democratica, alla legalità e alla sussidiarietà, o allo sviluppo di una terza via all'economia compresa, ma non compressa, fra quella pubblica e quella privata, oggi relegata al rango di una economia di basso profilo per la mera sussistenza o quale ammortizzatore sociale⁵. Il fatto che viviamo oggi in un momento di grande "vulnerabilità cognitiva ed economica", costringe ad attivare processi di semplificazione della complessità, che non vuol dire banalizzazione o trasformazione semplicistica delle conoscenze, ma imparare ad ignorare le informazioni irrilevanti che producono un effetto di saturazione, a rifiutare l'accumulo di enormi quantità di pseudo-conoscenze, a riappropriarsi della capacità di scegliere in autonomia e responsabilità.

Modellizzazioni emergenti dalla ricerca

Le modellizzazioni di seguito illustrate, anche se riferite all'ambito dell'educazione degli adulti e attingono, per ovvi motivi, ai dati della ricerca e all'analisi dei contenuti emersi dai focus group, sono supportate da tre idee di fondo che attengono ai modelli di comprensione dei processi di sviluppo locale. Nello specifico esse sono: la centralità del territorio come "sedimentazione" di fattori storico-sociali-istituzionali dell'ambiente locale, la differenziazione territoriale dello sviluppo (e, quindi, dei percorsi perseguibili), il ruolo degli attori sociali nell'individuazione e nel perseguimento di strategie di trasformazione sociale, culturale ed economica. Questo perché l'educazione degli adulti si esprime attraverso la relazione tripolare istruzione-cultura-economia. Per questo la riflessione sui differenti modelli locali per l'educazione evidenzia, tra l'altro, l'opportunità di avviare e seguire processi di crescita educativa endogena, basati sulla valorizzazione delle risorse locali. L'apprezzamento delle risorse esistenti e i contenuti dei focus group hanno fatto emergere indicazioni circa i possibili modelli successivamente elaborati dal gruppo di ricerca e di seguito sommariamente illustrati.

⁵ Sul punto, cf. Schettini B., *Lavoro nel sociale. Educazione. Welfare municipale. Una pedagogia del legame debole nella società della vulnerabilità*, in Sarracino F., Sirignano F. M., *Pedagogie e didattiche per l'intervento nel sociale*, Giannini Editore, Napoli 2007, pp.23-44.

Modello della reciprocità istituzionale o della sussidiarietà orizzontale

- Modello della reciprocità interistituzionale in cui i soggetti promotori di offerte di formazione per adulti sono prevalentemente gli stessi enti locali a bassissima concentrazione di popolazione.
- Questo modello può essere utilizzato in contesti territoriali i cui Comuni, costituiti da piccoli agglomerati montani, costieri o dell'entroterra, a causa delle condizioni orografiche, hanno difficoltà di collegamento e di scambio con i centri di maggiore interesse e a maggiore concentrazione urbana dove, invece, esistono plurime offerte e servizi più facilmente accessibili.
- Il modello suppone, comunque, un vincolo istituzionale di reciprocità interistituzionale o sussidiarietà orizzontale fra enti locali vicini.
- Questo “vincolo” di sussidiarietà orizzontale può essere espresso attraverso “misure ed azioni” di EdA circoscritte e finalizzate, che non richiedono grandi investimenti, né complesse aggregazioni di partenariato o sofisticate architetture giuridico-istituzionali.

Modello associazionistico-partecipativo o della circolarità delle conoscenze

- Il modello *associazionistico-partecipativo* più che pensare gli “adulti resistenti” come a qualcuno cui manca qualcosa (la formazione) e da reclutare, pensa gli adulti come a qualcuno che ha qualcosa da offrire: sapere personale e distribuito, sedimentato in esperienze mai formalizzate a cui attingere in modo organizzato.
- Il modello cerca l'adulto portatore di saperi esperienziali, che continua a formarsi mentre forma gli altri a partire dalle proprie conoscenze/competenze su antichi mestieri, luoghi, storia, architettura, arte, cultura locali, ecc...
- Il modello impegna adulti con conoscenze e competenze informali in qualità di esperti, affiancati da docenti di scuola e/o universitari o, comunque, operatori culturali, in veste di disciplinaristi.
- Ci sono esperienze di “circoli di studio”, “circoli culturali”, “Università delle tre età” o dell'età libera, ecc..., che favoriscono l'aggregazione intorno a pacchetti didattici riproponibili o sostituibili secondo il target e la cui organizzazione, flessibile, può essere garantita dall'associazionismo dedito all'EdA con il coinvolgimento, di volta in volta, di istituzioni pubbliche o private.
- Il costo di tale modello è fortemente contenuto perché impegna l'esistente ed è finalizzato ad un target che non comprende necessariamente solo adulti alfabetizzati e, inoltre, eleva la partecipazione di taluni adulti in qualità di esperti.

Modello della mutua acculturazione o della riqualificazione

- Il modello della *mutua riqualificazione* o *acculturazione* guarda, in particolare, ad un pubblico adulto che necessita di riqualificarsi e/o di aggiornarsi intorno a metodologie e tecniche finalizzate all'ambito lavorativo.
- In questo caso tali adulti possono essere raggiunti proprio grazie alla loro necessità di aggiornamento e riqualificazione.
- Spesso si tratta di “agganciare” un tipo di pubblico che in agricoltura, per esempio, chiede di essere formato e coinvolto, ma che è in grado di fornire anche una mutua acculturazione (peer group).
- Si tratta di un modello di avvicinamento ai pubblici adulti identificabili per fasce omogenee di bisogni formativi (ad esempio: piccoli proprietari terrieri, imprenditori agricoli, agricoltori, pescatori, artigiani, commercianti al dettaglio, ecc...).
- Questo insieme omogeneo di pubblico adulto presenta alcuni bisogni di carattere imprenditoriale sui quali è possibile fare leva per innescare azioni di avvicinamento anche verso tutte quelle persone adulte che hanno a che fare con il lavoro in aziende di questo tipo.
- In questi casi, la formazione tecnica diventa anche occasione di formazione culturale e umanistica. L'esperto (tecnico) viene affiancato da un operatore che abbia anche una forte attenzione verso la formazione generale o umanistica.
- L'Associazione dell'EdA, in questi casi può garantire la costituzione e il sostegno a “peer groups”; Camere di commercio e Associazioni di categoria possono garantire contenuti formativi specifici, le scuole i contenuti generali.

Modello associazionistico basato sulla competenza

- Secondo il modello, le istituzioni si legano fra di loro e si collegano alle realtà economiche e produttive del luogo e organizzano itinerari formativi secondo il tipo di attività economica prevalente in un determinato contesto geo-antropico.
- Si è constatato, tuttavia, che albergatori e artigiani, per esempio, stabiliscono positive azioni di formazione con i CTP o con le scuole in genere ma, raramente, con gli Enti locali.
- Questo modello, pertanto, sembra indicare anche che sia molto più importante collegarsi e negoziare ad personam con responsabili e formatori di associazioni o istituzioni che si occupano di Educazione degli Adulti, piuttosto che attivare defatiganti protocolli d'intesa o altri strumenti per fare rete.

Modello associazionistico-formativo o della certificazione

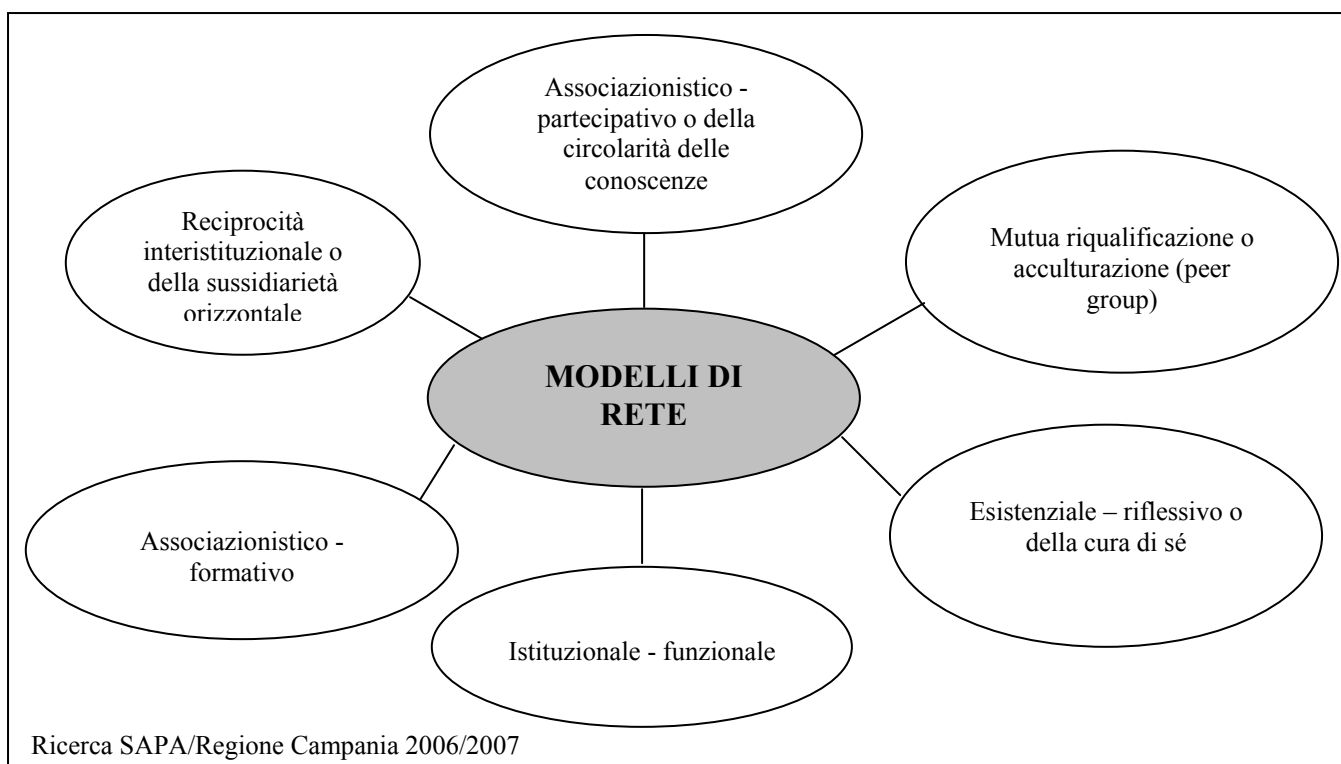
- Il modello fa riferimento a *partenariati* in cui appaiono centrali, ad esempio, luoghi formativi come Scuole con Corsi serali per adulti per il rilascio di diplomi di scuola secondaria superiore e/o Centri Territoriali/Provinciali Permanenti per l'Educazione/Istruzione degli Adulti
- Il modello considera la necessità di non lasciare la scuola da sola, ma di affiancare ad essa una rete di associazioni deputate alla sensibilizzazione continua delle fasce adulte, sui luoghi di lavoro, del tempo libero, e che siano in grado anche di interfacciare, di volta in volta, le domande di formazione con la risposta di formazione già presente o da convertire, per renderla corrispondente alle esigenze del territorio.
- Nel modello associazionistico-formativo possono giocare un ruolo importante le associazioni raggruppanti le forze sociali, quelle imprenditoriali, datoriali, ecc...
- Data la natura del partenariato, questo modello consente di connettere offerte di formazione di tipo formale sia alle particolari esigenze delle singole persone sia all'esigenza di riconoscimento delle conoscenze e delle competenze.

Modello esistenziale-riflessivo o della cura di sé

- Questo modello ha un vantaggio: nasce come formazione per i già formati, ma può coinvolgere i "pubblici resistenti" attraverso la proposta di attività di formazione fondate sul senso dell'esistenza, sulla capacità di trasformare l'*otium* in *negotium*.
- L'offerta di formazione va verso proposte di benessere personale ed esistenziale. È orientato verso persone che hanno raggiunto status sociali elevati nella loro vita e che sentono il bisogno di scandire il tempo attraverso momenti di autoformazione, per il miglioramento della qualità di questa.
- Tale modello, investendo sulla percezione della qualità della vita, riesce ad interessare sia il pubblico adulto già formato che quello avente bisogno di formazione.
- Trattandosi di un modello a forte impronta identitaria, però, ha bisogno di formatori fortemente preparati.
- Il modello può essere realizzato da enti e associazioni che condividono interessi e impegni di tipo culturale con le scuole del territorio.

CONCLUSIONI

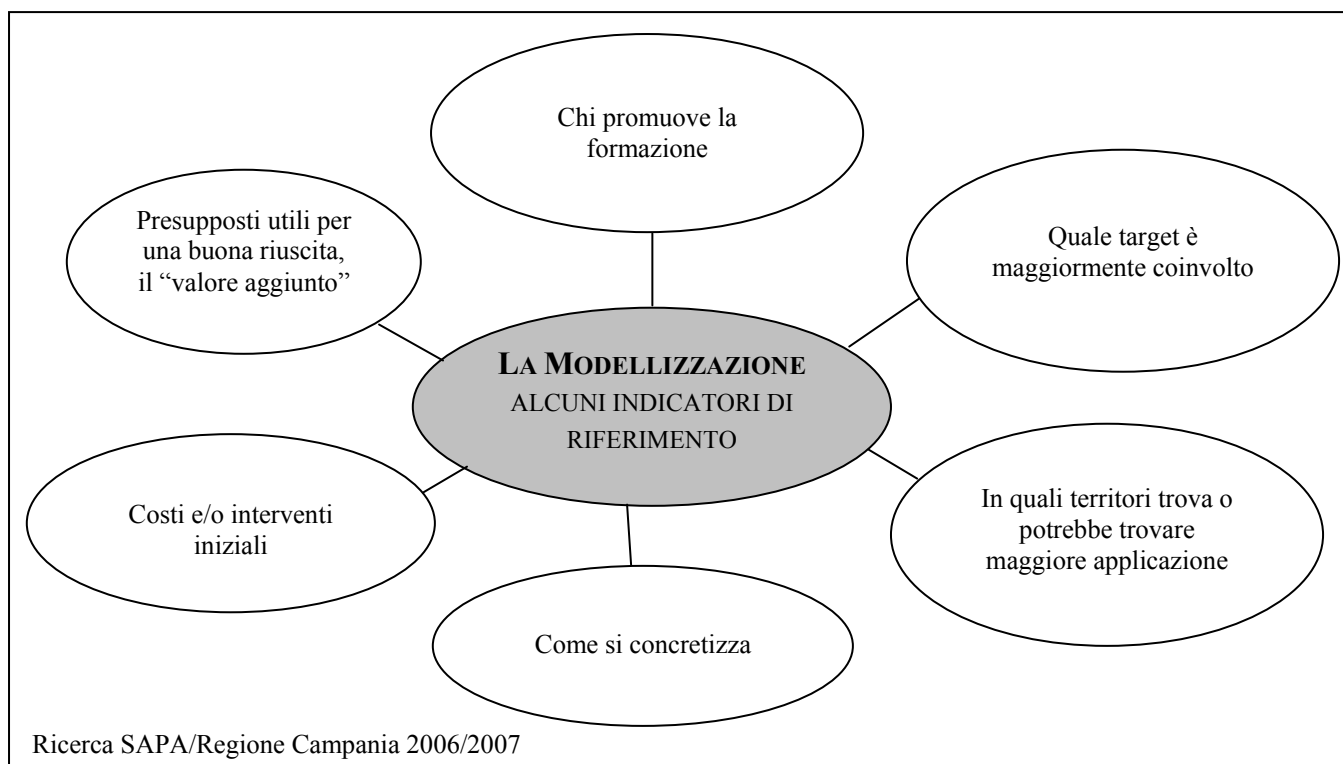
È possibile ora elaborare alcune riflessioni a partire dalla lettura dei capitoli 3 e 4 relativi all'analisi dei dati e ai focus group, ben sapendo che esse costituiranno motivo di ulteriore e più approfondite analisi, soprattutto grazie al prosieguo della ricerca, venendosi così a colmare la lacuna prodotta dall'assenza delle Province di Benevento e Salerno. In relazione ai modelli, si può pensare di prediligere quello della *reciprocità istituzionale o sussidiarietà orizzontale*, per quelle piccole realtà locali che unendosi tra di loro possono dare con più vigore voce alle loro esigenze e offrire un più ampio ventaglio di attività formative, altrimenti eluso dalla popolazione e al quale essa non potrebbe accedere se chiusa nell'angusto perimetro del proprio confine comunale; ma interessante è anche il modello *associazionistico-partecipativo o della circolarità delle conoscenze*, laddove, più che approcciare l'adulto resistente, si può pensare di valorizzare le competenze informali che taluni posseggono e che, con l'ausilio di esperti, possono e devono essere messe *in circolazione* e condivise con altri e così il modello della *mutua acculturazione o della riqualificazione*, che appare utile soprattutto per l'aggiornamento in un particolare settore (imprenditoria, agricoltura, commercio), quando occorre, per esempio pervenire ad una certificazione delle conoscenze e competenze acquisite per una adeguata o nuova immissione nel mercato del lavoro; ma utile è anche un modello di tipo *istituzionale-funzionale o basato sulla competenza*, quando enti o agenzie legate tra di loro e con altre realtà tipiche del territorio in cui operano, avvertono la necessità di adottare la stessa metodologia rispondente ad un particolare contesto geo-antropico e così, ancora, il modello *associazionistico-formativo o della certificazione* applicabile quando si desidera innestare offerte di formazione di tipo formale, cioè legate alle particolari esigenze delle singole persone, ma anche alla certificazione delle conoscenze e delle competenze e quello, infine, *esistenziale-riflessivo o della cura di sé*, utile quando si desidera incanalare la volontà di formazione che nasce da dentro e si desidererà trasformare il proprio *otium* in *negotium*.



Non è irrilevante notare che, in realtà, questi micromodelli non sono escludenti bensì includenti, potendosi applicare su di uno stesso territorio in funzione degli obiettivi, del target di popolazione che si intende soddisfare e delle risorse (materiali ed immateriali) disponibili. Ciò pone all'attenzione degli amministratori, a partire da quelli regionali, la necessità di non continuare esclusivamente a lavorare per bandi su materie riguardanti l'educazione degli adulti, quanto sulla necessità di mettere a sistema gli interventi favorendo reti affatto omogenee e standardizzabili su tutti i territori, bensì reti e partenariati che rispondano alle indicazioni emergenti dalla ricerca che invitano per l'appunto ad una più attenta organizzazione dei modelli di intervento in termini di reali ed efficaci sinergie, in relazione alla ottimizzazione delle risorse effettivamente presenti, con la consapevolezza che i Fondi Strutturali Europei sono fondi di cofinanziamento, per sostenere lo sviluppo di infrastrutture e strategie, da affiancare a quelli nazionali da dedicare a tale materia – come ad ogni altra materia cofinanziata – e che non possono essere considerati come fondi suppletivi a quelli nazionali. In assenza di infrastrutture e strategie, infatti, dall'indomani del 2013 resterà poco o nulla dei fondi spesi, mentre questi anni dovrebbero servire per mettere a quadro modelli di intervento e di partenariato frutto di strategie politiche ed amministrative favorenti la programmazione, l'indirizzo, il coordinamento delle attività ai fini della loro efficace permanenza sui territori bersaglio dei fondi. Fa da sfondo il Memorandum⁶ che, fra l'altro, esplicita e sottolinea la stretta connessione ed il ruolo del Lifelong Learning nel processo di transizione dalla situazione

⁶ Cf. Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Documento di lavoro della Commissione, Bruxelles 2000, (SEC/2000/1832).

attuale ad una società e ad un'economia basate sull'apprendimento. Il Lifelong Learning deve configurarsi non tanto come un aspetto, bensì come il principio guida dei sistemi educativi e formativi, attraverso la creazione di un continuum di opportunità e di contesti di apprendimento diversi per le persone lungo tutto il corso della vita.



Anche da questa prospettiva, la ricerca ha alcune riflessioni da proporre nel senso che individua tre necessità per riconfigurare le comunità locali come luogo reale e non metaforico di educazione per tutta la vita.

Il bisogno di figure sociali collettive autorevoli e aggregatrici

Prima di tutto, è da segnalare il costante e trasversale richiamo alla necessità di conoscersi e mettere insieme esperienze e problematiche. La richiesta, esplicitata in maniera particolare nei *focus group*, è quella di moltiplicare i luoghi di incontro, di dibattito e di conoscenza reciproca da realizzare e costituire dietro la spinta di “qualcuno” che assuma quella funzione che può essere definita di “figura leader sociale collettiva” capace di rappresentare autorevolmente il mondo associazionistico sociale, datoriale, imprenditoriale, del terzo settore. Il bisogno di avere negli Ambiti di EdA figure socioculturali promozionalmente aggregatrici intorno a materie sensibili della realtà locale che possano essere definiti come interlocutori privilegiati ed autorevoli perché socialmente riconosciuti come tali, è emerso più volte negli incontri dei focus group.

- Questa figura sociale, per meglio definirla in concreto, è da identificare in una persona-figura a forte coesione interassociazionistica e interistituzionale capace di far dialogare tutti gli attori dell' EdA.
- Bisognerebbe pensare a modelli di formazione dei responsabili dell'educazione e della formazione degli adulti. Ad essi bisognerebbe pensare in un'ottica di formazione-ricostruzione di competenze anche decisionali a favore degli adulti.

Il Comitato Locale di EdA come Cabina di regia

In secondo luogo, bisognerebbe ri-pensare anche al ruolo e alle funzioni dello stesso Comitato locale di EdA. Infatti, almeno in una prima fase, in ambiti territoriali particolari, esso potrebbe assumere la funzione di anello di conoscenza e di cinghia di trasmissione di esperienze tra i diversi attori di EdA “compresi” dalla sigla Comitato locale. Il Comitato potrebbe assolvere al ruolo di cabina di regia dell'EdA. Anche questa esigenza è stata richiamata più volte nei focus all'interno dei quali è stata lamentata la mancata istituzione di essi da parte dei Comuni.

- Al di là delle funzioni attribuitegli dalla Conferenza Stato Regioni del duemila, il Comitato potrebbe funzionare da luogo di formazione e da amplificatore dell'esigenza di conoscenza dei diversi attori sparsi sul territorio.
- Il problema è di ipotizzare un “luogo di frequentazione” reale e non simbolico, attraente e non burocratizzato, semplice nell'accesso e complesso per le risposte che potrebbe riuscire a fornire.

La comunicazione: come connettersi in tempo reale per scambiare informazioni

Il bisogno di utilizzare sistemi di comunicazione veloci come, per esempio, quelli informatici, consentirebbe a tutte le istituzioni pubbliche e del privato sociale di tenersi in contatto costante e scambiare informazioni in tempo reale.

Allo scopo, il gruppo di ricerca ha messo a punto un portale (<http://edasociety.educazione-degli-adulti.it/sapa-2008/>) per la gestione del flusso delle comunicazioni fra le varie istituzioni pubbliche e del privato sociale interessate all'EdA; tuttavia, ciò esige che un portale sia funzionale alle istituzioni interessate, ma anche curato come proprio ai fini dell'efficacia del proprio lavoro e della rete dei rapporti.

Un portale per realizzare la rete degli enti pubblici e privati di EdA e per attivare forme di apprendimento a distanza potrebbe, inoltre, essere di sostegno a questi costituendi “luoghi” dell'educazione degli adulti.

Ci si potrà anche chiedere se il collegamento virtuale possa riuscire a ri-legare luoghi e situazioni, persone ed esperienze, tuttavia, frequentando i territori, ci si è resi conto non soltanto della necessità di comunicare in tempo reale, ma anche di dovere connettere luoghi distanti e logisticamente disagiati, talora scollegati o mal collegati fra di loro da una rete viaria pubblica inefficace soprattutto nella stagione invernale.

Molto probabilmente l'idea di un portale ad uso di amministrazioni, operatori ed utenti potrebbe contribuire a risolvere uno degli aspetti più rilevanti posti in evidenza dalla ricerca, ma il problema ulteriore sarebbe, poi, quello di renderlo uno strumento operativo di uso corrente. Questo suppone la voglia di fare rete e sistema. Questa, però, è tutta un'altra storia.

RIFLESSIONI E PROSPETTIVE

Il concetto di *governance* rinvia soprattutto ad una funzione di guida e di orientamento dei sistemi e dei processi di innovazione sociale, dovendo assumere sostanzialmente modalità di coordinamento e di raccordo tra le diverse attività di un sistema, al fine di assicurarne la coerenza. Ora anche nel campo dell'Educazione degli Adulti occorre seriamente individuare punti di riferimento, strumenti di condivisione e sperimentazioni per supportare il processo di cambiamento sociale in atto. La funzione dei policy makers è quella di agevolare la messa a punto di meccanismi adeguati per orientare e guidare l'evoluzione dei sistemi educativi, formativi e del lavoro per realizzare lo sviluppo locale, regionale e nazionale nel contesto europeo. Questo sta ad indicare il passaggio da un approccio di sistema concepito a partire dalla domanda di formazione iniziale ad uno concepito sulla formazione continua in un'ottica di Lifelong Learning o di Apprendimento Permanente, cioè di progettazione di un continuum di opportunità e di contesti di apprendimento per gli adulti, in termini sia di comunicazione e raccordo tra sistemi, sia in termini metodologici e di competenze da fare sviluppare negli stessi operatori; ma vuol dire anche azione di sistematizzazione delle esperienze e delle scelte finora effettuate dall'Amministrazione regionale, da quelle comunali e dalle Comunità Montane, poiché l'integrazione tra sistemi è soprattutto la consapevolezza di non bastare, ma anche la coscienza di poter non essere soli, in una logica di sussidiarietà potenzialmente realizzabile attraverso un'efficace collaborazione tra tutte le istituzioni pubbliche e del privato sociale e la concreta manutenzione delle competenze a disposizione di tutti senza gelosie, invidie e rivalità. Per raggiungere tale finalità occorre un linguaggio comune e condiviso, una sintonia su comuni finalità anche se a partire da motivazioni istituzionali ed ideali diverse e ciò comporta la metabolizzazione di una nuova modalità di intervento con modelli pedagogici nuovi che sviluppino risposte di prossimità territoriale.