**Definizione del bisogno: focus sulle competenze digitali in una prospettiva di alfabetizzazione funzionale e educazione alla cittadinanza attiva**

Il contributo dei processi di apprendimento in età adulta al raggiungimento di obiettivi di Equità, coesione sociale, cittadinanza attiva

Claudio Maria Vitali

La globalizzazione ha determinato significativi mutamenti, non solo sul piano economico-finanziario attraverso la delocalizzazione di merci e di processi produttivi, l’accelerazione di governance commerciali e fiscali o l’evoluzione internazionale della ricerca scientifica e tecnologica, ma in particolare sul piano culturale e relazionale: con la rapidità dei rapporti che ha annullato le distanze e resi più veloci i processi decisionali, con l’indebolimento dello Stato-nazione e la nascita di nuovi localismi o fondamentalismi politico-culturali nella ricerca di nuovi equilibri geopolitici, con l’estendersi della comunicazione multimediale e in rete a livello planetario, con la mescolanza degli stili di vita tra persone che si trovano a vivere insieme pur essendo radicalmente differenti per motivi geografici, religiosi, sociologici e politici.

La riflessione sulla globalizzazione tocca - non da oggi, ma oggi più che mai - nervi scoperti.

Il bisogno di un nuovo contratto sociale emerge proprio in considerazione dei richiamati mutamenti generati dalla globalizzazione, alla cui lista mi permetterei di aggiungere la messa in discussione, a partire dagli anni ’90, del modello di Welfare State.

Se l’ideale della cittadinanza attiva viene evocato come possibile soluzione delle nuove criticità, un nuovo contesto, all’interno del quale riordinare e riorganizzare le relazioni tra cittadini e istituzioni per la cittadinanza attiva, diventa irrinunciabile.

E’ C. Bîrzéa che pone in modo sistematico il tema della cittadinanza attiva - e del suo rafforzamento – in relazione con quello del futuro e delle prospettive della democrazia, una volta di più intesa come progetto perfettibile - costantemente in bilico tra la sua dimensione valoriale e quella di modello di governo – e che vive delle sue contraddizioni interne, à la fois trainanti o frenanti il suo sviluppo. Quindi, porsi obiettivi di citizenship empowerment significa dotare di senso e sostanziare i paradigmi della “Learning society” e dell’apprendimento permanente, nei termini e nei costrutti adottati allorquando, oltre 50 anni fa, si è cominciato a prendere atto che il cambiamento rappresenta una costante in uno stato moderno (la “loss of the stable state” di D. Schön), e della fluidità che caratterizza i processi di apprendimento ad affermare la loro esistenza e verificabilità anche al di fuori dei circuiti formali (T. Husèn) .

Da allora, la nozione di Learning Society è stata utilizzata dai politici, studiosi, opinionisti - diventando perfino uno slogan abusato - e si è sempre più caratterizzata per il ruolo assunto dall’apprendimento informale e non formale, specialmente nelle attività di partecipazione alla società civile.

A partire da tali premesse, una definizione di cittadinanza attiva possibile è quella data dalla Commissione nel Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente: «La cittadinanza attiva riguarda l’eventuale partecipazione dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica, le opportunità di cui essi beneficiano e i rischi che tutto ciò implica, cercando di determinare fino a che punto essi si sentano appartenenti alla società nella quale essi vivono e di avervi voce in capitolo” .

Il Crell (European Commission’s Centre for Research on Lifelong Learning), nel definirla come “la partecipazione alla società civile e/o alla vita politica, caratterizzata dal mutuo rispetto e dalla non-violenza e svolta in accordo con i diritti umani e i principi democratici”, ha condotto diverse indagini sulla educazione alla cittadinanza attiva, nelle quali, per costruire l’indicatore composito di cittadinanza attiva in modo sistematico, è stato necessario dare una definizione operazionale del concetto stesso. A tal fine sono stati individuati elementi distintivi e misurabili denominati "dimensioni della cittadinanza attiva". Tali dimensioni sono a) la democrazia rappresentativa, b) la partecipazione alla vita di comunità, c) la condivisione dei valori democratici, c)la capacità di partecipare al cambiamento sociale anche attraverso la protesta.

Infine, il termine cittadinanza indica allo stesso tempo uno **status** ed un **ruolo**.

Il primo si riferisce ai diritti civili, sociali e politici, riconosciuti a tutti i cittadini di uno stato.

Il secondo aspetto prende in considerazione le diverse identità e le rappresentazioni mentali che ogni singolo cittadino elabora in riferimento alla vita pubblica e politica. Queste rappresentazioni soggettive possono riguardare una determinata regione o nazione, o anche un’organizzazione, una rete o un’identità sovranazionale (l’Europa, il Villaggio globale, la Comunità internazionale). Nella maggior parte dei casi, gli individui sono capaci di creare diverse identità in modo simultaneo, ciò che ci permette, sul piano culturale e psicologico, di parlare di cittadinanze multiple.

**Appare attuale chiedersi se e come i temi dei diritti e dei doveri, della partecipazione e dell’equità sociale (come modello da perseguire), della democrazia e della responsabilità siano presi efficacemente in carico allorquando si tratti di procedere all’adattamento della programmazione didattica per adulti inseriti in processi di apprendimento/istruzione:** focus di attenzione tanto più importante in un momento in cui il sistema dell’offerta educativa per gli adulti è investito da una attesa e profonda riforma della sua architettura, dei suoi contenuti e delle sue mission.

Proporre il tema dell’apprendimento e insegnamento in età adulta relativo a contenuti e valori relativi alla cittadinanza attiva - con il meta-obiettivo di impattare positivamente sui temi dell’accesso alle opportunità, dell’incremento dei tassi di partecipazione, del ristabilimento di una cornice e un contesto caratterizzato da equità sociale, del rafforzamento di un modello sociale inclusivo - non deve essere interpretato come tentativo di proporre nuove interruzioni del continuum educativo.

In altri termini, la riflessione non dovrebbe limitarsi a riguardare i contenuti dei programmi didattici, la loro modularità o cumulabilità, il ritmo dell’erogazione, i registri comunicativi adottati dagli educatori e dagli allievi: ma il “come” promuovere e rafforzare il paradigma del Lifelong Learning, investendo, legittimando e responsabilizzando una pluralità di attori e di contesti di nuovi ruoli e compiti.

Nel caso degli adulti, ad esempio, una risposta corretta ed adeguata da parte dell’offerta educativa riguardo al bisogno di garantire agli adulti quella che E. Morin ha definito “conoscenza pertinente”, assume valore critico.

In proposito, S. Meghnagi, interrogandosi sulla natura della formazione degli adulti e in particolare quando e quali condizioni possa essere uno strumento di emancipazione culturale o meno, giunge alla conclusione che competenza professionale e competenza sociale siano costitutive del “sapere che serve”. Arriva a ciò partendo dall’analisi del contesto in cui si colloca la formazione oggi, delimitando il campo in relazione al lavoro, puntando sul nodo delle disuguaglianze e delle riduzioni delle tutele, tracciando alcuni aspetti della formazione di base, introducendo la nozione di “discriminazione positiva” (l’investimento del massimo delle risorse a favore delle fasce sociali più deboli).

Se Morin si concentra sulla conoscenza pertinente, S. Meghnagi, interrogandosi sulla natura della formazione degli adulti e - in particolare – su quando e a quali condizioni possa essere uno strumento di emancipazione culturale o meno, giunge alla conclusione che competenza professionale e competenza sociale siano costitutive del “sapere che serve”.

Meghnagi giunge a tale conclusione, partendo dall’analisi del contesto in cui si collocano gli eventi formativi e educativi e, delimitando il campo in relazione al lavoro, punta sul nodo delle disuguaglianze e delle riduzioni delle tutele. E’ da questa prospettiva che reintroduce la nozione di “discriminazione positiva”, considerando necessario l’investimento del massimo delle risorse a favore delle fasce sociali più deboli.

Esistono, quindi, buone ragioni perché venga, da un lato, riequilibrato l’investimento in attenzione sul tema della cittadinanza attiva anche per la popolazione adulta coinvolta in attività di apprendimento permanente - non relegando quindi il tema alla sola popolazione in età scolastica - e, dall’altro, perché si rifletta sulla possibilità di adottare l’”*affirmative action*” nei confronti della popolazione adulta, anche in considerazione della composizione di questo target che vede prevalere tipologie di utenza caratterizzate da differenti, ma critiche, fragilità (difficoltà di inserimento, scarsa conoscenza della lingua italiana, stili cognitivi estremamente diversi nei cdt. “gruppi-classe”, scarse o inadeguate competenze e conoscenze pregresse, biografie spesso contraddistinte da fallimenti, ecc.) .

Se la relazione tra cittadinanza attiva, equità sociale e apprendimento longlife e widelife trova in letteratura (scientifica e istituzionale) solidi riferimenti, un interessante sviluppo della riflessione riguarda la trasposizione didattica di tali concetti/contenuti realizzabile nei diversi contesti nei quali gli adulti attivano processi di insegnamento e apprendimento.

Un possibile punto di partenza può essere costituito dalla riflessione che Michel Develay promuove e sviluppa circa i due processi che sottendono la programmazione didattica: quello di didattizzazione, che riguarda la scelta dei contenuti da insegnare e la costruzione di situazioni per l'apprendimento di quei contenuti e quello di assiologizzazione , relativo all'influenza che la scala valoriale personale e sociale opera sulla scelta dei saperi da insegnare e sul modo di proporli.

**Un ultimo ambito di riflessione riguarda la dimensione relativa alle policies.**

Appare del tutto evidente come il tema dell’educazione alla cittadinanza sia stato maggiormente esplorato con riguardo ai target degli allievi e degli studenti inseriti in processi educativi formali, principalmente attivati in contesti scolastici.

L’educazione alla cittadinanza è uno degli strumenti principali attraverso i quali i paesi europei aiutano i giovani ad acquisire le competenze sociali e civiche di cui avranno bisogno in futuro.

I curricoli nazionali o di livello centrale rappresentano uno dei quadri di riferimento più importanti all’interno dei quali gli educatori sviluppano i contenuti di insegnamento e apprendimento. Nei paesi europei, i curricoli di cittadinanza includono una vasta gamma di argomenti. Non trattano solo le materie tradizionali come conoscenza e comprensione del sistema socio-politico, diritti umani e valori democratici, ma anche temi legati alla società contemporanea come la diversità culturale e lo sviluppo sostenibile. In alcuni paesi, viene data particolare importanza a temi economici, come “educazione all’imprenditorialità” all’interno di educazione alla cittadinanza. Anche la dimensione europea e internazionale è rappresentata nei curricoli di cittadinanza.

Possono essere evidenziati tre principali approcci all’educazione alla cittadinanza: 1) può essere proposta come materia a sé stante; 2) integrata in altre materie (come scienze sociali, storia, lingue, ecc.) o può essere 3) trasversale e, quindi, essere inclusa in tutte le materie scolastiche pertinenti.

La maggioranza dei paesi combina più di un approccio all’insegnamento della cittadinanza, all’interno dei livelli educativi o tra di essi. Le recenti riforme dei curricoli della cittadinanza attuate nei paesi europei sono state di diverso tipo. Ad esempio, mentre alcuni paesi hanno introdotto una materia a sé stante (Spagna, Paesi Bassi e Finlandia), altri hanno abbandonato o stanno abbandonando l’insegnamento della cittadinanza con questo approccio. Di conseguenza, in questi paesi, il contenuto curricolare era integrato o sta per essere integrato in materie o ambiti educativi più ampi (Lettonia e Norvegia) o è stato introdotto un obiettivo trasversale (Comunità tedesca del Belgio). L’approccio trasversale probabilmente ha conosciuto uno slancio sotto l’influenza del quadro europeo per le competenze chiave (già nel 2006), che include le competenze sociali e civiche. Infatti, questo quadro ha portato i paesi europei a rendere le conoscenze, le competenze e le capacità relative alle competenze chiave più importanti attraverso i curricoli nazionali.

**Le policy europee sulle competenze: il tema dominante della *twin transition***

Durante le fasi più acute della crisi sanitaria, innescata dal Covid-19, l’Unione Europea è intervenuta con piani di rilancio che introducono strategie di sviluppo sociale ed economico del tutto innovative rispetto agli anni precedenti. Tale innovazione appare in tutta la sua evidenza se confrontata con il passato che, a partire dalla crisi finanziaria del 2008, ha visto il dominio di politiche economiche improntate al rigore dei conti pubblici e a strategie così dette di “austerità espansiva”.

Nel Corso del 2020 ha preso invece progressivamente forma una *exit strategy*, che affronta le sfide odierne, e le crisi attuali, con un’impostazione che trova la sua sintesi nell’intesa su “Next Generation EU”, il programma per il rilancio dell’economia travolta dalla crisi pandemica (2020, Eurofound).

L’Unione Europea sta infatti intervenendo nella crisi con piani di rilancio di portata storica, sia per l’entità delle risorse impiegate che per il contenuto delle policy proposte. Al Piano europeo hanno fatto seguito i diversi Piani nazionali che, in risposta agli obiettivi generali fissati dall’Unione, hanno presentato Piani di riforma per l’attivazione operativa di missioni specifiche. Nel Piano italiano la prima missione è riferita alla transizione digitale e la seconda a quella ecologica (2020, Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza).

Il Piano prevede lo sviluppo di azioni innovative finalizzate a rendere progressivamente più sostenibili le attività produttive, anche attraverso l’incremento dell’innovazione tecnologica e della digitalizzazione.

Tale quadro di innovazione, definito sinteticamente come doppia transizione (*twin transition*), si presenta molto ampio coinvolgendo, al contempo, i processi produttivi nei diversi settori economici, e nei diversi territori, e le modalità di sviluppo delle nuove competenze necessarie al loro presidio.

**Le policy europee di riferimento per lo sviluppo delle competenze digitali**

Le policy che fanno da cornice al potenziamento delle competenze digitali non possono dunque essere viste come esclusivamente legate ai contenuti digitali funzionali all’esercizio della cittadinanza attiva e alla partecipazione al mercato del lavoro, ma devono essere necessariamente inquadrate in un contesto più ampio, che al minimo ricomprenda i programmi europei di riconversione produttiva, le policy nell’ambito dell’apprendimento permanente e i Quadri europei per lo sviluppo delle competenze.

Per quanto riguarda le proposte di riconversione produttiva, le policy proposte nel Green Deal prevedono l’attivazione di processi di lungo periodo funzionali alla progressiva adozione di modelli produttivi in cui le catene del valore, di filiera e intersettoriali, siano fondate su logiche compatibili con l’economia circolare (2019, Commissione Europea), (2022, Commissione Europea).

In questo senso i processi produttivi europei sono, allo stato attuale, nella maggior parte dei casi, ancora ancorati a modelli di tipo "lineare". La produzione dipende da un flusso di nuovi materiali estratti, scambiati e trasformati in merci e infine smaltiti come rifiuti o emissioni.

La transizione ecologica proposta nel Green Deal è un'opportunità per espandere attività economiche sostenibili e ad alta intensità di lavoro. Tale intensità potrà essere ulteriormente incrementata dalla transizione digitale. La doppia transizione, digitalizzazione ed economia circolare, aiuterà dunque, a modernizzare l'economia e i mercati del lavoro dell'UE e a stimolare lo sviluppo di prodotti e servizi circolari e climaticamente neutri.

In relazione alle policy europee sull’apprendimento permanente, dopo una prima fase (2006-2012) che ha visto prevalere la definizione di principi e di strumenti utili allo sviluppo di sistemi di apprendimento flessibili e personalizzati (2009, Parlamento e Consiglio europeo), (2012, Consiglio europeo), (2017, Parlamento europeo e Consiglio europeo), e dopo una seconda fase (2013-2018) coincidente con l’individuazione di target prioritari su cui concentrare gli investimenti e i programmi operativi (2016, Consiglio europeo), (2020, Consiglio europeo), nella attuale terza fase sembra prevalere una impostazione utile a definire gli elementi costitutivi l’ecosistema dell’apprendimento permanente e l’individuazione di quadri di competenze abilitanti tale ecosistema (2018, Consiglio europeo).

A livello europeo il quadro dell’ecosistema dell’apprendimento permanente è ben delineato da due proposte di Raccomandazione: la prima, relativa all’adozione di un sistema di certificazione di elementi minimi in termini di learning outcome, definito “micro-credential” (2021/770 final, Commissione Europea); la seconda, sul varo di un sistema di estrema personalizzazione dei percorsi, definito “Individual Learning Account” (ILA) (2021/773 final, Commissione Europea).

Dal punto di vista invece dei quadri di competenze, grande attenzione da parte della Commissione viene manifestata verso le competenze a sostegno della duplice transizione. Per la transizione verde serve un incremento delle competenze connesse a quelle attività lavorative, e professionali, che costruiscono e conoscono le tecnologie verdi, sviluppano prodotti, servizi e modelli imprenditoriali ecologici, creano soluzioni innovative basate sui principi della sostenibilità e contribuiscono a ridurre gli impatti ambientali.

Allo stesso modo, il conseguimento di una transizione digitale richiede una svolta nello sviluppo delle persone di questo tipo di competenze.

La diffusione delle tecnologie digitali in tutti i settori economici, compresi quelli non tecnologici, richiederà una forza lavoro con maggiori competenze digitali, a tutti i livelli di qualificazione e a tutte le età.

**I Quadri europei per il potenziamento e lo sviluppo delle nuove competenze**

Nelle attuali policy europee sull’apprendimento permanente si manifestano dunque tre ordini di priorità così riassumibili: la portabilità delle competenze progressivamente acquisite nell’ambito dell’ampio ecosistema dell’apprendimento permanente (Proposta di Raccomandazione “microcredential”); la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, anche attraverso l’esercizio del riconoscimento in ingresso dei crediti formativi connessi alle competenze già possedute e alla istituzione di conti individuali di apprendimento (Proposta di Raccomandazione “Individual learning account”); la definizione, a livello “centralizzato”, dei contenuti della formazione attraverso l’individuazione di quadri di competenze effettivamente abilitanti il mercato del lavoro europeo.

Per quanto riguarda questo ultimo aspetto, negli ultimi anni si è registrato un significativo incremento delle proposte di quadri in relazione a diverse tipologie di competenze. Oltre ai già citati quadri relativi alle competenze digitali (2017, European Commission’s Joint Research Centre) e alle competenze ambientali (2022, Bianchi, G., et al.), la Commissione Europea ha nel tempo elaborato diverse proposte.

In questo senso un nucleo di competenze ritenute strategiche per guidare la duplice transizione sono le così dette competenze STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) (2018, Consiglio europeo). In tempi di rapida innovazione tecnologica, secondo la Commissione, le imprese hanno bisogno di personale con competenze di alto livello nelle discipline STEM. Si tratta di competenze necessarie per utilizzare le nuove tecnologie e un livello elevato di competenze STEM è fondamentale per promuovere l'innovazione nei settori ICT di punta come l'IA o la cyber security.

Un altro nucleo attenzionato dalla Commissione è costituito dalle competenze imprenditoriali (2016, Bacigalupo M, et al.). Secondo l’UE un numero significativo di persone in Europa dimostra aspirazioni imprenditoriali, con un crescente interesse per l'imprenditoria sociale. Proprio l'economia sociale, in quanto pioniera nella creazione di posti di lavoro nell'economia circolare, sostiene anche l'inclusione sociale e la transizione verde.

Nel 2021 inoltre, sempre in tema di quadri di competenze europee, è stato avviato il Progetto tra la Commissione Europea e la Rete internazionale dell’OCSE sull’educazione finanziaria (2022, Commissione europea, OCSE), per sviluppare, congiuntamente, un quadro delle competenze finanziarie per l’Unione Europea. Il quadro includerà anche alcune competenze emergenti come la digitalizzazione finanziaria e la finanza sostenibile.

Oltre alle competenze tecniche, una attenzione crescente è dedicata alla life skill (2020, Sala, A., et al.). La pandemia, e le relative misure di contenimento, secondo l’UE hanno evidenziato l'importanza di tali competenze relative in particolare alla resilienza, all'alfabetizzazione mediatica e digitale, alle competenze civiche, all'alfabetizzazione ambientale e sanitaria.

Da questo breve riepilogo sui quadri di competenze emergenti dalle proposte comunitarie, appare con chiarezza come le competenze digitali siano fortemente trasversali ai diversi nuclei tematici trattati dalla Commissione. Le competenze digitali costituiscono infatti, allo stesso momento, motivo di abilitazione e valore aggiunto rispetto ai diversi set di competenze proposti dalla Commissione, al fine di incrementare i livelli di partecipazione attiva alla società e al mercato del lavoro e favorire lo sviluppo di modelli economici e produttivi sostenibili.