



E-learning e formazione degli adulti

[Daniele Checchi](#)

Il tema della formazione degli adulti è una delle priorità indicate dalla Commissione Europea negli obiettivi di Lisbona; infatti tra gli indicatori-obiettivo per il 2020 si include anche quello di assicurare che almeno il 15% della popolazione in età adulta partecipi ad una qualche forma di formazione. Nel 2008, la percentuale degli europei di età compresa tra i 25 e i 64 anni che ha partecipato ad attività formative nelle quattro settimane precedenti la rilevazione è stata del 9,5% (in Italia il 6%); la probabilità di partecipazione è tuttavia cinque volte superiore per gli adulti altamente qualificati rispetto agli adulti scarsamente qualificati. L'obiettivo comunitario è inoltre molteplice: se da un lato la formazione degli adulti assicura una maggior qualificazione della forza lavoro occupata, nello stesso tempo essa assicura una maggior possibilità di inserimento sociale, intervenendo quindi contemporaneamente sul problema dell'esclusione sociale.

Il quadro di riferimento europeo "Competenze chiave per l'apprendimento permanente"¹ individua e definisce le seguenti otto competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. L'istruzione e la formazione iniziali dovrebbero favorire lo sviluppo di queste competenze chiave a un livello che prepari tutti i giovani, compresi quelli svantaggiati, per l'apprendimento ulteriore e per la vita lavorativa. L'istruzione e la formazione per gli adulti dovrebbero realmente offrire a tutti gli adulti la possibilità di sviluppare e aggiornare le competenze chiave lungo tutto l'arco della vita.

L'approccio basato sulle competenze implica le abilità e gli atteggiamenti idonei alla corretta applicazione delle conoscenze e anche lo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti di un apprendimento ulteriore, del pensiero critico e della creatività. Si tratta di un significativo cambiamento di prospettiva, che sposta l'accento di docenti e dirigenti scolastici dai contenuti disciplinari (sui quali è ancora organizzata la scuola italiana: basta pensare alle modalità di orario con cui è scandita la giornata scolastica degli alunni, che rinvia alla modalità con cui è organizzata la prestazione lavorativa degli insegnanti, fino a risalire alla modalità di reclutamento degli insegnanti per classi concorsuali) ad una più generale e più indefinita responsabilità nel preparare gli studenti all'apprendimento ulteriore.

In questa prospettiva è importante domandarsi se le *competenze digitali possano in particolare favorire l'ulteriore apprendimento*, in quanto competenze strumentali che favoriscono la possibilità di accesso ai materiali formativi in modalità non necessariamente "in persona", permettendo quindi al fruitore di organizzare l'apprendimento secondo modalità maggiormente compatibili con i ritmi di vita lavorativi e/o familiari. Non è tuttavia a prima vista ovvio quali possano essere i contenuti formativi che vengono rivolti ad adulti interessati ad un rientro nel percorso formativo. L'esperienza di altri paesi europei (per esempio il programma "Skill for life" sviluppato nel decennio trascorso nel Regno Unito) suggerisce che un'attenzione particolare viene rivolta all'alfabetizzazione, alle lingue e alla competenza digitale soprattutto per quanto riguarda gli adulti e gli immigrati scarsamente qualificati e/o disoccupati. Sono comuni i programmi noti come "Scuola della seconda opportunità" per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria. Talvolta l'alfabetizzazione linguistica e matematica rientra anche nei corsi a carattere professionale. La chiave del successo

¹ GU L 394 del 30.12.2006, pag. 10

risiede nell'associare a queste misure un orientamento e il riconoscimento dell'apprendimento formale, non formale e informale.

Nel dibattito italiano su questi temi è recentemente tornata anche l'Associazione Trelle, con un fascicolo dedicato al tema del *lifelong learning*.² In tale fascicolo, oltre a presentare evidenza della bassa incidenza nel nostro paese, riflesso e retaggio di una troppo recente scolarizzazione di massa, si insiste fortemente su un punto: data la bassa natalità italiana, la transizione necessaria al divenire un paese pienamente maturo dal punto di vista della scolarizzazione e qualificazione della forza lavoro potrebbe rivelarsi troppo lungo, specialmente in confronto con altri paesi concorrenti, caratterizzati da tassi di natalità più elevati. Ecco allora che la possibilità di accedere a forme di formazione in età adulta potrebbe rivelarsi uno strumento potente per permettere un salto qualitativo anche per la generazione attualmente adulta.

Le proposte che vengono avanzate in tale fascicolo sono sostanzialmente due: un intervento sui *giovani adulti a rischio alfabetico e a bassa qualificazione*, con un piano decennale mirato all'acquisizione delle competenze di base, per avvicinarsi o acquisire una certificazione pari al nuovo obbligo di istruzione, coinvolgendo circa 300.000 individui ogni anno; e un intervento sui *cittadini stranieri regolarmente soggiornanti che non padroneggiano la lingua italiana*, portandoli ad un adeguato possesso funzionale della nostra lingua (Livello A2) e ad un'elementare conoscenza del nostro contesto istituzionale e sociale, coinvolgendo anche in questo caso almeno 300.000 individui ogni anno. A questi due piani straordinari si associa l'idea di allargare l'offerta formativa rivolta alla domanda di consumi culturali: basti pensare che in Italia vengono stimati circa 330.000 partecipanti ai corsi offerti dalle cosiddette Università popolari, che erogano corsi in ben 574 sedi diverse, spesso organizzate in forme di compartecipazione tra volontariato ed enti locali, con significativa compartecipazione finanziaria dei partecipanti.

Nel caso di queste proposte non è così evidente che l'allargamento delle possibilità di creazione, trasmissione, diffusione e fruizione di contenuti culturali possa favorire il conseguimento di questi obiettivi, principalmente perché si tratta di interventi rivolti a fasce di popolazione sotto-dotate dal punto di vista delle competenze digitali (basti pensare alle Università della terza età, popolate da persone che hanno studiato e lavorato in ambienti spesso scarsamente informatizzati), e/o ancora poco dotati di connessioni digitali ad alta frequenza, che permettano di usufruire di volumi adeguati di contenuti. Tuttavia il secondo non sembra rappresentare un reale ostacolo, in quanto va allargandosi la gamma degli strumenti di fruizione, dai telefoni cellulari agli e-reader, dai tablet ai net-book, anche se permangono ancora significativi divari di protocolli, che rendono non immediatamente trasferibili i contenuti da una piattaforma all'altra.

Vale infine la pena di menzionare, nel contesto italiano, l'esperienza delle università telematiche, di cui si è recentemente occupato l'ultimo rapporto del CNVSU.³ Nell'anno accademico 2009/2010, l'offerta formativa delle università telematiche consiste complessivamente di 49 corsi di laurea triennale, 18 corsi di laurea magistrale/specialistica e 7 corsi quinquennali a ciclo unico (tabella 7.5), per un totale di 74 corsi di studio. L'andamento delle nuove immatricolazioni è in calo o stagnante, salvo che in alcune università, e si attesta a 13.891 iscritti nell'anno accademico 2007/8 (pari a meno dell'1% del totale degli iscritti nel sistema universitario nazionale).

Il giudizio del CNVSU su questa esperienza è severo, per diverse ragioni:

² Associazione Trelle, Quaderno n.9 – *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati. Confronti e proposte*. Roma 2010.

³ Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, *Decimo rapporto sullo stato del sistema universitario*, dicembre 2009.

- L'eccessiva quantità di crediti pregressi riconosciuti all'atto dell'iscrizione, che da luogo ad un numero rilevante di *lauree "precoci"*;
- Il sistema delle università telematiche appare *molto frammentato*; non si è assistito infatti a una "specializzazione" tematica dei singoli Atenei ma a *offerte almeno in parte sovrapposte*;
- La *scarsa consistenza dell'organico docente* in relazione al numero di corsi di studio offerti;
- La forte *differenza tra numero di posti di ruolo banditi per il personale docente e quelli, molto inferiori, coperti* nonostante la presenza di idonei al termine delle valutazioni comparative;
- Molti degli Atenei *non dispongono di risorse finanziarie corrispondenti ai relativi piani di sviluppo*.

La lettura del CNVSU delle criticità del settore è accompagnata dalla considerazione che la continua evoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rende più agevole che in passato l'utilizzo di sistemi telematici per la trasmissione di contenuti "a distanza" da parte delle università tradizionali. Molti Atenei già oggi rendono disponibile ai propri iscritti materiale on line e utilizzano diversi canali non convenzionali di comunicazione (aggiungendo al web sperimentazioni I-pod). Diverse università (tra cui i Politecnici di Milano e Torino) hanno già reso fruibili i propri contenuti formativi tramite canali web.

Una mancata regolazione centrale di questo segmento rende difficile riconoscerne le peculiarità e le potenzialità, oltre che identificare le nicchie di mercato in cui queste istituzioni, caratterizzate da maggior flessibilità e adattabilità, potrebbero esprimere un vantaggio comparato rispetto agli atenei tradizionali.

* * *

Per cercare di dare un ordine di grandezza del mercato potenziale rappresentato dagli attuali fruitori di formazione per gli adulti In Italia, possiamo partire dagli attuali iscritti in corsi regolari. Trellle riporta i dati di un'indagine INDIRE riferita all'anno scolastico 2007/8, secondo la quale sarebbero circa **200.000** gli adulti coinvolti (di cui 102.659 fruitori di *Corsi di integrazione linguistica soprattutto per stranieri*, offerti dai CTP presso scuole elementari e medie, 28.644 iscritti a *Corsi di istruzione secondaria inferiore* (per ottenere la licenza media), sempre offerti dai CTP, e 66.545 iscritti a *Corsi di istruzione secondaria superiore* (per ottenere qualifiche professionali di Stato e diplomi) offerti in corsi serali presso gli istituti superiori). A questi vanno aggiunti **185.294** persone, in prevalenza italiane, il 54% delle quali in possesso di diploma o laurea, che hanno usufruito nello stesso periodo di corsi di alfabetizzazione funzionale (informatica, lingue straniere e un eterogeneo insieme di altri argomenti (cura di sé e tempo libero; attività motorie e sportive; attività espressive e artistiche; attività di orientamento e di sicurezza)

A costoro si assommano i fruitori della formazione professionale offerta dalle Regioni. Utilizzando la classificazione proposta da ISFOL tra formazione *per il lavoro* e formazione *sul lavoro*, ed immaginando che gli adulti siano massimamente concentrati nella seconda categoria, si individuano 420.021 occupati che hanno fruito di formazione professionale nel 2007/8, cui si possono sommare altri 47.206 fruitori di altra formazione offerta su base regionale. Complessivamente di tratta quindi di **467.227** individui, cui potrebbero aggiungersi, a seconda delle ipotesi, altri **160.118** apprendisti.⁴

Sempre tra i potenziali fruitori di formazione permanente degli adulti possiamo annoverare i frequentanti i corsi di perfezionamento universitario (in declino nell'ultimo decennio), che si

⁴ Si rammenta che si tratta di dati sottostimati, perché alcune regioni meridionali sistematicamente non riportano questo tipo di informazione al Ministero del Lavoro.

attestano a circa **15.000** iscritti, e gli iscritti alle attuali 11 università telematiche, plausibilmente lavoratori in età adulta (l'80% degli iscritti ha più di 25 anni), con **14.000** iscritti nell'anno 2007/8.

Complessivamente, si può quindi cifrare l'area attuale di coinvolgimento in formazione permanente degli adulti, a vario livello di intensità (numero di ore erogate) e di difficoltà (dalla licenza media ai corsi post-laurea) in circa **900.000** persone. Poiché l'accesso alla formazione permanente è correlato con il titolo di studio, la crescente scolarizzazione della popolazione italiana rende facile la previsione che questa area possa crescere fino a raddoppiare nell'arco del prossimo decennio, anche a seguito dei processi di ristrutturazione aziendale seguiti alla crisi, che hanno visto accrescere l'investimento pubblico in formazione. Ovviamente la quantificazione esatta del numero delle persone interessate dipende fortemente dal contesto istituzionale, che può definire il sistema degli incentivi e dei costi ad essa associati. Basti ricordare l'esperienza avviata negli anni '70 del secolo scorso con i corsi 150 ore, che permettevano di conseguire la licenza media utilizzando una metà delle ore formative in orario di lavoro retribuito: circa un milione di lavoratori fruì di questa possibilità.

Possiamo quindi concludere che anche in Italia esiste un'area di persone, compresa tra uno e due milioni di abitanti residenti, interessata a fruire di formazione in età adulta. Un'ampia fetta di essi già contribuisce finanziariamente ai costi della formazione che riceve, ma ovviamente si tratta di una domanda elastica al costo (dove i costi non sono solo rappresentati dal costo di iscrizione e di acquisto dei materiali di studio, ma anche dai costi-tempo di frequenza e di studio). È estremamente difficile poter quantificare la disponibilità a pagare di questa frazione di popolazione. Solo per dare un ordine di grandezza, se ogni potenziale fruitore fosse disponibile ad almeno un esborso minimo di 150 euro per corso (quello che costa l'iscrizione ad un singolo corso ed esame presso l'Università degli Studi di Milano – ma si consideri che un iscritto all'Università Telematica G.Marconi di Roma spende mediamente 2500 euro per anno di iscrizione), saremmo in presenza di un **mercato potenziale compreso di almeno 300 milioni di euro annuali**, che potrebbero facilmente raddoppiare o triplicare, a seconda del livello e della durata dei corsi offerti. Ma sappiamo che nel caso di rilascio di titoli di studio, la disponibilità a pagare cresce velocemente con la tipologia del titolo ambito, dando spesso adito a forme distorte di “inquinamento del mercato”, con il rilascio di titoli fasulli.

* * *

Da ultimo, vogliamo valutare quale parte di questa domanda di formazione permanente possa essere intercettato dall'e-learning. Una parte di questa domanda già si materializza come apprendimento a distanza (è il caso degli iscritti alle università telematiche, che tuttavia non rappresentano il core del mercato potenziale), mentre il grosso consiste nell'aggiornamento professionale (*on the job training*) e nel recupero/completamento di scolarità secondaria.

Il passaggio ad una modalità di apprendimento a distanza per via informatica certamente rappresenta un abbassamento dei costi di partecipazione (sia in termini di iscrizione che di tempo di frequenza – basti pensare ai tempi di trasporto necessari per spostarsi dal luogo di residenza/lavoro al luogo di formazione e viceversa), che può però accompagnarsi al rischio di una minor qualità dell'apprendimento laddove l'interattività *face to face* sia essenziale ai fini dell'apprendimento (basti pensare all'insegnamento linguistico). Tuttavia per una buona parte dei contenuti formativi l'interattività a distanza può essere garantita con continuità e qualità, a seconda dell'investimento effettuato in ore di tutoraggio e nel rapporto iscritti/tutors. Da questo punto di vista l'erogazione di un corso di studi per via telematica non presenta una significativa riduzione dei costi, perché se è vero che il costo marginale di erogazione unidirezionale è pressoché nullo, quello di una didattica interattiva può crescere ben al di sopra del costo della didattica tradizionale dalla cattedra in aula.

L'assegnazione di compiti cadenzati con regolarità, l'introduzione di forme miste di interazione (apprendimento a distanza ed esercitazioni in classe) e le verifiche finali di persona permettono sicuramente di garantire una buona qualità dell'apprendimento, come dimostra ampiamente l'esperienza delle *open universities* inglesi. Il caso più interessante si dà quando il contenuto dell'apprendimento è costituito dall'utilizzo dello strumento, come accade nelle lauree a distanza in informatica.

Diversa è invece la prospettiva se la consideriamo dal lato dell'offerta. In questo caso la crescente informatizzazione della didattica nelle scuole può generare come effetto collaterale positivo (*spill-over*) la produzione e la messa in rete (liberamente o con accesso controllato, gratuitamente o a pagamento) di materiali didattici. Si va per esempio diffondendo in molti atenei italiani la creazione di siti in cui la registrazione delle lezioni viene resa disponibile agli studenti (*podcasting* – si veda per esempio il sito [“Federica” dell’Università degli Studi di Napoli](#) - analogamente esistono siti di facoltà, come a [Scienze Politiche a Milano](#)). Per ora sembra trattarsi di esperimenti costruiti da precursori, che non sono in grado di creare una prassi, e restano quindi appannaggio o degli studenti di queste stesse istituzioni (che quindi ne beneficiano come di un ulteriore ausilio didattico) o di persone con elevati livelli di scolarizzazione (che ne fruiscono miratamente, essendo in grado di scegliere con competenza sui diversi livelli di qualità). Ma è possibile immaginare che in un futuro non lontano gli atenei intravedano in questo canale la possibilità di allargare la platea dei propri studenti, scegliendo quindi di organizzare (controllandone quindi la completezza e la qualità) un'offerta formativa fruibile principalmente attraverso *e-learning*. Attualmente non si ravvisano incentivi diretti a procedere in tale direzione, in quanto da un lato siamo ancora su una traiettoria crescente delle immatricolazioni ordinarie e dall'altro il Ministero dell'Istruzione e dell'Università non assegna risorse specifiche a questo tipo di iniziative. Vi è inoltre una forte resistenza culturale da un'ampia parte del corpo docente, che ritiene svilita la propria funzione docente in assenza di interattività di aula. Tutte queste coordinate potrebbero tuttavia modificarsi in un futuro non lontano, se si fornissero incentivi indirizzati in questa direzione.

Ma ancor più facilmente potrebbero operare le scuole secondarie di secondo grado. Anch'esse non hanno oggi incentivi ad occuparsi dell'ampliamento della propria offerta formativa verso la componente adulta della popolazione. Non è inoltre possibile, dal punto di vista amministrativo, accogliere iscrizioni da parte di studenti “tardivi” che intendano seguire online gli insegnamenti, in quanto questi stessi potrebbero solo configurarsi come iscritti privatisti agli esami di ammissione gli anni successivi e/o all'esame di maturità. Ma se si creassero delle unità di erogazione della didattica, composte magari da gruppi di docenti maggiormente imprenditivi, che avviassero delle sperimentazioni di fornitura di corsi online, con momenti di interattività e verifica in itinere, si aprirebbe un'alternativa praticabile ai corsi serali di recupero, dove spesso vengono offerti recuperi di 2 (o persino 3) anni in uno, che sono attualmente esclusivo appannaggio del settore privato (con elevati costi di accesso individuale e bassa qualità della didattica erogata).

Complessivamente esistono quindi le condizioni che permettono in Italia il decollo del settore dell'*e-learning* come sostegno alla formazione permanente degli adulti. Tuttavia nessuno degli attori in campo, né dal lato della domanda né dal lato dell'offerta, sembra avere una forte convenienza a fare il primo passo. Vi è un mercato potenziale che può essere creato, ma affinché questo accada è importante che si attivi un intervento regolativo centrale (quale non è stato nel caso della nascita delle attuali università telematiche, dove il MIUR si è limitato ad autorizzare l'apertura dopo una procedura di formale accreditamento, senza sostanziali controlli di qualità né della didattica né del corpo docente ivi incardinato). Se invece il Ministero (o i Ministeri) competente intende davvero potenziare questo segmento, occorrerebbe definire in anticipo le modalità di certificazione delle competenze acquisibili (perché questo e solo questo definisce la reale disponibilità a pagare dei

potenziali fruitori), dove il Ministero (o qualche sua agenzia) mantengono il potere e la responsabilità di verifica ed ispezione. In questo modo solo gli operatori certificati (siano essi gruppi di insegnanti, università o enti privati) potranno offrire nuovi contenuti ed esigere in contraccambio la corresponsione di prezzo di partecipazione. Il Ministero può anche spingersi più in là di un semplice ruolo di controllore, ed esprimere degli indirizzi di politica formativa per gli adulti, intervenendo a subsidiare alcune filiere formative ritenute strategicamente importanti. Al libero gioco di mercato possono essere lasciate le iniziative marginali, estemporanee o di nicchia, per le quali può non valere la pena di attivare le complesse procedure di accreditamento.