

# Nuova Secondaria Ricerca

3

*novembre 2014*

GIUSEPPINA D'ADDELFIO (*Università di Palermo*)

Nuovi percorsi dell'educazione degli adulti

TEODORA PEZZANO (*Università della Calabria*)

I fondamentali principi etici dell'educazione nel giovane Dewey

MARIO MARTINELLI (*Università di Torino*)

Reuven Feuerstein e il suo ruolo nel dibattito pedagogico italiano

# Nuovi percorsi dell'educazione degli adulti

Giuseppina D'Addelfio

Muovendo da una ricostruzione storica dell'attenzione, a livello nazionale e internazionale, per l'educazione degli adulti, il saggio si occupa di alcune fondamentali domande teoretiche legate all'idea di lifelong education: come bilanciare il bisogno di imparare e acquisire conoscenze strumentali per il lavoro con il potenziale umanistico disinteressato di ogni forma di educazione? Come concepire pratiche lavorative davvero educative? Quali opportunità? Quali possibili rischi? Grazie al riferimento agli approcci di Schon e Mezirow, emerge il ruolo chiave della riflessione nell'educazione in età adulta. Alla fine sono suggeriti nuovi contesti e modalità per l'educazione degli adulti.

*Starting from an historical overview on the national and international attention for adult education, the paper orbits around some fundamental theoretical questions related to the idea of lifelong education: how to balance the need to learn and acquire instrumental competences for work with the free humanistic potential of each form of education? How to envisage truly educative working practices? What opportunities? What possible risks? Thanks to the reference not only to D. Schon and J. Mezirow accounts but, also, to hermeneutic-phenomenological approaches, the key role of reflection in adult education emerge. Finally, new contexts and modes for adult education are suggested.*

Come il razzismo, i diplomi equiparano una certa predisposizione individuale all'ingresso in una categoria, [...] nella popolazione ristretta definita da quel livello di qualificazione [...] Entrate in voi stessi il più lealmente possibile: cosa resta in voi – viaggiatori nel mondo e nel genere umano, portatori di esperienze improbabili e multiple [...] – del pimpante diplomato d'un tempo?<sup>1</sup>.

Oggi la riflessione pedagogica riconosce il grande rilievo dell'educazione degli adulti: la formazione iniziale, avvenuta nei primi anni di vita, e gli apprendimenti “formali” che la caratterizzano, non sono più intesi come gli unici e più importanti strumenti di quella che gli psicologi chiamano costruzione dell'identità e che, nella prospettiva dell'educazione, può essere descritta, citando ancora Serres, come la conquista del proprio *inimitabile profilo personale*. Esso è visto come il frutto di diversi cammini e, soprattutto, di diversi percorsi educativi, svolti per la maggior parte, almeno in considerazione dell'età anagrafica, in età adulta. Fino a un passato non molto lontano, in effetti, però, l'educazione in età adulta si legava soprattutto alla lotta contro l'analfabetismo e, secondariamente, a varie forme di qualificazione e riqualificazione professionale di persone svantaggiate dal punto di vista economico e culturale: educazione degli adulti era pressoché esclusivamente sinonimo di “rimedio”, di “seconda opportunità” da offrire a

chi aveva lacune scolastiche accumulate negli anni precedenti. Si può dire quindi che, nelle prime fasi del suo sviluppo, l'educazione degli adulti sia stata legata all'elaborazione di varie forme di *pedagogia degli oppressi*: la sua radice è ravvisabile da una parte nel pragmatismo americano, dall'altra nelle varie forme dell'umanismo europeo (sia di radice personalista, sia di radice positivista, sia ancora di stampo marxista) che in più modi marcano la necessità di una liberazione dall'ignoranza per la realizzazione piena dell'umanità di ogni persona<sup>2</sup>. Basti qui fare solo riferimento al percorso della scuola e degli altri luoghi deputati all'alfabetizzazione sin dall'Unità d'Italia: una vera e propria guerra all'ignoranza, combattuta su più fronti anche mediante tante iniziative promosse, sia pure spesso sulla base di un generico filantropismo, soprattutto per giovani lavoratori, militari, donne<sup>3</sup>. Successivamente, in particolare nel secondo dopoguerra e durante il periodo di ricostruzione, l'istruzione degli adulti divenne oggetto di grande e sistematica considerazione: da *Non è mai troppo tardi* (celebre trasmissione televisiva, coprodotta dal Ministero della Pubblica Istruzione, andata in onda nelle ore serali fino al 1968) fino alla Legge n. 300 del 1970 (*Statuto dei diritti dei la-*

1. M. Serres, Introduzione in: M. Authier - P. Lévy, *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 11.  
2. D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 2003.  
3. G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, Sei, Torino 2011.

voratori) che istituiva scuole serali pubbliche per il recupero e l'alfabetizzazione dei lavoratori. Per quanto riguarda l'istruzione primaria, furono istituiti, presso i Centri territoriali permanenti, corsi per il conseguimento della licenza media sviluppati secondo un piano di studi di 150 ore. Inoltre, dalla seconda metà degli anni Settanta, si diffusero sul territorio nazionale scuole serali pubbliche di ordine superiore di secondo grado, in ogni indirizzo e specializzazione.

Talvolta ancora oggi, nella percezione comune, l'espressione educazione degli adulti è immediatamente legata in modo esclusivo alle scuole serali e a varie forme di educazione "popolare" e "compensativa". Viene quindi richiamata l'idea di prelieve condizioni di disagio che giustificano un addestramento calato dall'alto con limitate possibilità di "successo formativo" e ancor più ristretti orizzonti di crescita culturale ed educativa.

Certamente, non si vuole qui negare il valore potenzialmente educativo ed emancipativo di una buona istruzione. Tuttavia, considerando sia le più recenti indicazioni sulle politiche educative a livello internazionale, sia soprattutto i bisogni educativi emergenti delle nostre società della tarda modernità, oggi il panorama appare molto più ampio e variegato.

Obiettivo di queste pagine è osservare tale panorama con attenzione pedagogica, cercando di ricostruire per grandi linee la storia recente dell'educazione degli adulti e fare un inventario delle sue caratteristiche, al fine di soffermarsi non tanto sulle declinazioni empiriche bensì, guardando in profondità attraverso esse, sul *sensu costitutivo* dell'essere-in-educazione come adulti. A tal fine, dopo una ricognizione delle pratiche e dei più recenti orientamenti, si indicheranno alcune direzioni di approfondimento del costruito pedagogico dell'educazione permanente, che dell'educazione degli adulti rappresenta l'elaborazione teorica: in tal senso, si farà riferimento soprattutto alle teorie dell'educazione degli adulti più influenti nella contemporaneità, fornendo anche una sorta di bibliografia pedagogica ragionata e aggiornata sull'argomento. Tale approfondimento, sia pure breve e in alcuni aspetti solo suggerito, permetterà poi di far riferimento anche a una considerazione *prassica*, fatta di direzioni per la prassi degli educatori.

### 1. Le pratiche dell'educazione degli adulti

L'espressione "*lifelong education*" fa parte del vocabolario anglofono della riflessione sull'educazione già dagli anni Venti dello scorso secolo, ma è solo a partire dagli anni Sessanta, grazie all'interesse e al lavoro di alcune organizzazioni internazionali, quindi dall'organizzazione di conferenze e dalla conseguente promulgazione di do-

cumenti, che tale espressione comincia a trovare il suo pieno significato e un'ampia diffusione. In tal modo, è stata progressivamente precisata l'idea di un'educazione permanente che deve riguardare tutti i soggetti, non soltanto coloro che muovono da condizioni svantaggiate, e che lega tanto i contesti formali, quanto i contesti informali dell'apprendimento.

#### 1.1. L'impegno dell'Unesco

Un importante contributo alla diffusione di attività formative pensate per l'età adulta, quindi alla progressiva elaborazione dell'educazione lungo tutto l'arco di vita, è stato dato, sin negli anni Cinquanta e Sessanta dello scorso secolo, da organismi internazionali come l'Unesco, che ha patrocinato vaste campagne di alfabetizzazione non solo dei "soggetti in età evolutiva", ma anche degli adulti, promuovendo al contempo una serie di conferenze internazionali<sup>4</sup>.

Tra queste conferenze, ricordiamo la prima che si svolse ad Elsinöre (Danimarca) nel 1949. Da essa emerge una visione che oggi consideriamo elitaria e, per certi aspetti, riduttiva della formazione in età adulta; quest'ultima, infatti, veniva intesa come potenziamento di quanti avevano già assolto l'obbligo scolastico, in riferimento a quelle forme di educazione intraprese volontariamente da individui adulti che intendevano sviluppare capacità e attitudini personali nell'ambito professionale e sociale.

È nella seconda conferenza, tenutasi in Canada, a Montreal nel 1960, che si cominciò a parlare di "*lifelong education*", richiamando in modo diretto il problema dell'analfabetismo degli adulti e la necessità di suscitare in soggetti svantaggiati mentalità di riscatto e volontà di emancipazione. Si cominciò così a parlare di alfabetizzazione come requisito indispensabile per la crescita e lo sviluppo in un mondo dove sempre più rapide sono le innovazioni tecnologiche e, quindi, in continuo cambiamento sono le richieste del mondo del lavoro.

All'inizio l'esigenza di alfabetizzazione era intesa esclusivamente sullo sfondo del paradigma efficientistico e tecnocratico del taylorismo. Tuttavia, si realizzò progressivamente anche un certo spostamento in una dire-

4. Per questo e per il successivo paragrafo, faccio riferimento ai documenti ufficiali e alle trattazioni offerte da: N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000; P. Federighi, *Lo sviluppo dell'idea dell'educazione degli adulti nelle Conferenze Internazionali (1994-1997)*, «Pedagogia e Vita» 2002, pp. 8-24; Id., *Le politiche europee e internazionali a sostegno dell'educazione degli adulti*, in Q. Casadio - G. Barbieri - M. Culot, *Continuare a crescere*, La Mandragola, Imola 2007, pp. 35-46; Jean-Claud Forquin, *L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60*, in «Rivista Internazionale di EDAFORUM», 2/2005; G. Alendri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando, Roma 2011.

zione più umanistica. Nella conferenza internazionale di Tokyo (1972), emblematicamente intitolata *L'educazione degli adulti nel contesto dell'educazione permanente*, venne affermato il nesso tra educazione degli adulti, intesa appunto come educazione permanente, e ampliamento delle libertà. Il lavoro e la formazione professionale, in tale prospettiva, presero ad essere intesi anche come mezzi di autoespressione e di partecipazione alla vita della democrazia. Maturava così la consapevolezza della necessità, per dirla con B. Schwartz, di *modernizzare senza escludere*<sup>5</sup>. Inoltre, in questa prospettiva si cominciava a evidenziare, accanto agli apprendimenti formali, legati ad istituzioni precise e finalizzate al conseguimento di titoli e attestati, anche gli apprendimenti non formali, legati ad attività educative organizzate, ma non legate ad una certificazione<sup>6</sup>.

Fu soprattutto grazie al Rapporto sulle strategie dell'educazione del 1972 – più noto come “Rapporto Faure”, dal nome del presidente della Commissione internazionale per lo sviluppo dell'educazione nata in seno all'Unesco – che si cominciò a diffondere in modo più capillare il concetto di “educazione permanente”, insieme a quello di “comunità educante”. Con quest'ultima espressione, infatti, secondo l'idea di un sistema unico di educazione, così veniva indicata l'intera società, in quanto avente la responsabilità di contribuire a che ciascun individuo potesse “diventare se stesso”, ovvero *Apprendere ad essere*, come recita il titolo del Rapporto. Nel preambolo, si esprimeva il timore di una disumanizzazione del mondo dovuta all'evoluzione tecnica e perciò si affermava che l'educazione deve consentire ad ogni individuo la completa realizzazione dell'umanità che è in lui, nella complessità delle sue forme d'espressione e nei suoi vari impegni: come individuo, come membro di una famiglia e di una comunità, come cittadino e produttore, come inventore di tecniche, ma anche come sognatore creativo<sup>7</sup>.

Si lega a questa stagione anche la sottolineatura dell'importanza della “pedagogia dei progetti” come sfondo delle pratiche educative per gli adulti. Tale pedagogia assume quale referente i contesti e i territori di appartenenza, ed evidenzia la necessità di una partecipazione attiva e responsabile dei soggetti “da educare”. L'educazione per gli adulti veniva così elaborata progressivamente come educazione *con* gli adulti: essa, come ma anche più di ogni autentica esperienza educativa, richiede il consenso, l'adesione libera e creativa degli educandi. A venticinque anni di distanza dal Rapporto Faure, un'altra tappa fondamentale del percorso che stiamo delineando è il Rapporto Delors, dall'emblematico titolo *Nell'educazione un tesoro*. In esso, veniva ribadito come

l'educazione debba contribuire allo sviluppo totale di ciascun individuo: spirito e corpo, intelligenza, sensibilità, senso estetico, responsabilità personale e valori spirituali. Si affermava quindi che tutti gli esseri umani, dall'infanzia alla vecchiaia (non a caso si riconosce grande rilievo alla famiglia e alla comunità di appartenenza), debbono essere messi in grado di sviluppare un pensiero autonomo e critico e di formarsi un proprio giudizio, per poter decidere da soli ciò che, a loro parere, debbono fare nelle diverse circostanze della vita. In questa cornice, lo sviluppo dell'educazione degli adulti veniva intesa come quella feconda tendenza che può aiutare a ridisegnare l'intero sistema educativo. Come è noto, nel Rapporto Delors, erano individuati i “quattro pilastri dell'educazione”, in quanto essa va organizzata attorno a quattro tipi fondamentali di apprendimento: imparare a imparare, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; imparare a fare, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; imparare a vivere insieme, così da partecipare e collaborare con gli altri nelle diverse attività umane; e infine imparare ad essere.

La Conferenza mondiale sull'educazione degli adulti svoltasi ad Amburgo nel 1997 non solo esplicitava ulteriormente il diritto alla formazione come diritto di cittadinanza, ma affermava che l'educazione degli adulti, ancor prima che un diritto, è per ciascuno un dovere e una responsabilità, quindi va intesa come una chiave per il XXI secolo: “un concetto potente” per rendere possibile lo sviluppo ecologicamente e socialmente sostenibile, promuovere la democrazia, la giustizia, la parità tra i sessi, quindi per costruire un mondo basato sul dialogo, sulla cultura della pace, sulla giustizia. In quella conferenza si affiancava esplicitamente al concetto di *lifelong education* quello di *lifelong learning*, per specificare la necessità di apprendere e curare il proprio sviluppo intellettuale per tutto il corso della vita, mirando ad avere “una testa ben fatta”, piuttosto che una “testa ben piena”<sup>8</sup>. Negli ultimi anni, l'idea del *lifelong learning* è stata sviluppata, dinanzi ai rischi e alle opportunità contenute nella globalizzazione, come *lifelong learning for all*. L'ultima Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti si è svolta a Belem, in Brasile nel 2009: le raccomandazioni

5. B. Schwartz, di *modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma 1995.

6. Oggi si parla anche di apprendimenti “informali”, che avvengono in processi non organizzati, né strutturati.

7. G.M. Bertin, *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze 1976, pp. 123-159.

8. Questa è forse l'espressione più nota delle riflessioni sull'educazione permanente di E. Morin, contenute in alcune opere (*La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000; *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001) scritte proprio per conto dell'Unesco.