

L'educazione degli adulti

20.1

Pedagogia e formazione in età adulta

Le problematiche relative all'educazione degli adulti si situano, come si è visto per la pedagogia sociale, nell'ampio spazio della vita collettiva in quanto si riferiscono al tessuto relazionale che lega l'individuo alla collettività sia dal punto di vista educativo che lavorativo e dei vissuti quotidiani e riguardano i tre principali sistemi educativi, già richiamati, dell'educazione formale, non formale e informale; anche dal punto di vista dei concetti di base, la pedagogia sociale e l'educazione degli adulti condividono il tema/problema dell'educazione permanente e affrontano le questioni inerenti i processi formativi e l'apprendimento delle conoscenze in relazione ai mutamenti politico-economici intervenuti nella società, con l'obiettivo di correlare significativamente la dimensione conoscitiva con lo sviluppo della democrazia e con l'esercizio dei diritti di cittadinanza. Nel senso che, per vivere nella società attuale, variamente definita come società globale o della conoscenza, non è sufficiente garantire l'occupazione e sviluppare quelle conoscenze tecniche o quelle competenze specifiche funzionali ai mutamenti produttivi ma è necessario promuovere la crescita culturale dei soggetti attraverso l'acquisizione di saperi trasversali e strategici che consentono a tutti di essere cittadini partecipi e attivi nella società in cui vivono e quindi di acquisire quegli alfabeti logico-linguistici che attivano processi permanenti di autoformazione e di apprendimento tali da contrastare ogni forma di esclusione o di sudditanza.

La riflessione, dunque, attorno ai saperi necessari all'apprendimento si incardina, nella prospettiva pedagogica, sul concetto stesso di democrazia e su un'idea educativa come formazione ricca e integrale dei soggetti, secondo le loro specifiche dimensioni e potenzialità ma anche come formazione alla cittadinanza e alla partecipazione civile.

È proprio su questo versante, del riconoscimento cioè del sapere non solo come strumento di emancipazione che connota la specificità umana

ma anche come risorsa in sé e condizione inalienabile per la crescita democratica, che l'educazione degli adulti sta dando il contributo maggiore alla riflessione teorica e alla messa in atto di politiche formative che siano adeguate ai bisogni della società attuale per il fatto di essere diffuse nel tempo e nei luoghi – *lifelong learning*, reti di servizi alla persona – e rivolte all'arricchimento costante del capitale intellettuale e culturale dei singoli e della collettività. L'educazione degli adulti, infatti, valorizza quelle forme di apprendimento che si basano sull'esperienza professionale e biografica dei singoli, considerati come soggettività irriducibili e come costruttori di significati, trasformando la logica tradizionale della formazione come addestramento funzionale al lavoro in processo dinamico, trasformativo, permanente e plurimo, che diviene elemento costitutivo della qualità delle storie personali e sociali, dando, così, all'apprendimento lo statuto di diritto e non di privilegio riservato a pochi.

Il passaggio cruciale operato in questi ultimi decenni dalle ricerche nel campo dell'educazione degli adulti è stato, dunque, quello di aver superato l'approccio riduttivo alla formazione in funzione degli interessi dell'azienda, ancora legato alle logiche di mercato e alle esigenze di controllo sociale, per rivolgersi verso un concetto più ricco e complesso di formazione come risoluzione dei problemi dei singoli e miglioramento delle condizioni di vita, dove la formazione si connota per la costruzione di conoscenze condivise, considerate fonte di ricchezza per la società e di opportunità per il singolo.

In sostanza, sottolinea Paolo Federighi (cfr. il testo del 2002 citato in Bibliografia), il nuovo concetto di formazione riguarda non solo l'aumento delle risorse per accedere ai percorsi istruttivi che si svolgono sia a livello formale che non formale – anche se questi aspetti non possono essere trascurati – ma più che altro i dispositivi che mettono il singolo in condizione di costruire percorsi significativi per sé e per gli altri per arricchire costantemente le proprie capacità di conoscenza e di apprendimento in modo da rendere la formazione un investimento personale conoscitivo (intellettuale, culturale, emozionale e comunicativo) e non una semplice “risorsa aggiunta” che il sistema produttivo auspica per aumentare il proprio profitto.

20.2

Educazione degli adulti e apprendimento permanente

Il paradigma dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) costituisce il concetto-cardine che l'Educazione degli adulti (EDA) ha elaborato a partire dagli anni novanta e riguarda le possibilità di apprendi-

mento nel corso della vita, in tutte le età, nei diversi contesti e per una pluralità di soggetti nella convinzione che l'apprendere è l'attività precipua dell'essere umano e la risorsa primaria dell'agire collettivo per promuovere l'inclusione sociale e la partecipazione attiva e democratica.

Tale concetto ha una sua giustificazione teorico-scientifica che deriva da una varietà di approcci disciplinari che chiamano in causa la plasticità neuronale della mente, la ridefinizione di età della vita, i modelli di sviluppo umano, i diversi scenari descrittivi dei fenomeni economici, politici e sociali e i nuovi orientamenti sui processi di costruzione della conoscenza. In sostanza viene coinvolta sia l'ampia gamma dei saperi attinenti l'area delle scienze dell'educazione – dalla biologia alla sociologia, dall'antropologia alla psicologia, dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia ecc. – che gli altri domini conoscitivi legati all'epistemologia scientifica, alle neuroscienze, alle teorie politiche ed economiche.

Accanto a questo paradigma formativo dell'apprendimento continuo, ne sono stati elaborati altri nel corso del tempo senza però che si sia verificata una successione evolutiva nel loro utilizzo, anche se rispondono a esigenze economiche e sociali diverse e riflettono strategie di formazione differenti. Il primo di questi modelli, infatti, è legato a una concezione certa e sequenziale del rapporto scuola-lavoro, dove il ciclo di vita è scandito in maniera rigorosa tra il periodo giovanile, rivolto all'alfabetizzazione scolastica, e il periodo adulto caratterizzato dal lavoro, dove la formazione serve all'aggiornamento professionale ed è funzionale alle esigenze produttive e all'organizzazione del lavoro. È il periodo, questo, quando la formazione professionale in età adulta non è ancora diffusa a livello sociale perché ha un valore per lo più di tipo aggiuntivo e/o cumulativo in conseguenza delle carenze o delle esclusioni dal sistema scolastico e viene considerata, da parte delle aziende, come uno strumento per aumentare il dominio sulla forza lavoro e per la riproduzione sociale, mentre, nella riflessione socio-educativa, assume il significato di occasione di liberazione e di emancipazione sociale in opposizione alle disuguaglianze sociali e alle diverse forme di emarginazione.

Dopo gli anni settanta, questa formazione in età adulta da attività sussidiaria, temporale e occasionale si fa elemento costitutivo dello sviluppo organizzativo come fonte di accrescimento delle competenze e delle conoscenze del sistema stesso, per cui l'investimento nel capitale umano in termini di formazione si equipara a quello tecnologico e innovativo; le opportunità formative durante il periodo lavorativo si fanno più numerose, così come più ricorrenti sono i rientri in formazione, e al centro del percorso di apprendimento non c'è più la scuola ma un mercato libero della formazione professionale che si costituisce in risposta

alle esigenze individuali. Siamo al secondo modello formativo che si occupa in prevalenza di conoscere le forme e le modalità di apprendimento dell'età adulta.

Segue a questo approccio economicista alla formazione quello che negli anni novanta e successivi sarà definito il modello della qualità totale e dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita e in tutti i luoghi, auspicato dagli organismi internazionali (OECD, UNESCO) e conseguente al mutamento della scena sociale italiana e planetaria; mutamento prodotto da una serie di cause molto complesse fra le quali va ricordata la maggiore precarietà e instabilità del mercato del lavoro, la crescente incertezza dei percorsi di vita individuali, l'innovazione tecnologica, l'informatizzazione della comunicazione, la velocità di trasformazione dei mercati, la globalizzazione della competizione ecc.

La differenza rispetto al modello precedente degli anni ottanta risiede nel fatto che l'economia non è più basata sul sistema di fabbrica ma sui servizi e sul capitale "immateriale" dove le prestazioni richieste sono quelle legate alla capacità di gestire le conoscenze, i contenuti simbolici e le relazioni tra soggetti, per cui si rendono necessari percorsi formativi che non siano né episodici né aggiuntivi rispetto a quello iniziale scolastico, ma protratti nel tempo e capaci di ricapitalizzare, in forma permanente, le capacità possedute per usarle in contesti e ruoli fra loro molto diversi.

L'ultima strategia formativa, la quarta, pur connessa alla precedente se ne differenzia perché guarda all'educazione permanente in riferimento a tutte le realtà educative esperite dai soggetti adulti, non solo quelle a carattere lavorativo/professionale ma anche quelle familiari, di studio, di relazione con gli altri, di riflessione interiore, di svago, di narrazione e così via; in una parola a tutte le attività ed esperienze che scandiscono la vita quotidiana e che assumono una dimensione formativa se gestite dai soggetti con consapevolezza, responsabilità e capacità riflessiva per progettare o ri-progettare la propria esistenza. Si tratta di un paradigma, questo, che si lega, da una parte, alle tendenze della società attuale come società a iniziativa diffusa che ha come modello produttivo soggiacente l'economia della conoscenza (*knowledge economy* o *learning economy*) ovvero l'elaborazione da parte dei lavoratori a ogni livello occupazionale di nuove conoscenze, e dall'altra alla categoria pedagogica della *cura sui* come autocomprensione delle proprie specificità e potenzialità ma anche come accoglienza del dialogo, del sostegno e della disponibilità nei confronti degli altri.

Questo modello formativo, in corso di elaborazione, valorizza la crescita soggettiva come presupposto per il potenziamento della collettività in quanto permette, attraverso la coltivazione della cura di sé, l'af-

fermazione sia come individuo unico, irripetibile e differente, sia come *cives* che si riconosce nell'appartenenza alla rete delle relazioni nelle quali è immesso fin dalle origini. Tale prospettiva sposta il processo formativo dalle impostazioni, ancora oggi predominanti, economiciste e funzionaliste o di stampo tecnocratico verso percorsi di autoriflessione e di comprensione dei caratteri problematici e complessi dell'individuo e dei vincoli sociali e culturali nei quali è inserito e a cui appartiene, sviluppando così un sapere del soggetto connesso alle conoscenze acquisite nella risoluzione dei problemi di vita quotidiana e nella progettazione/valorizzazione della propria esistenza come attore sociale e autore della propria crescita. Fuori da questa dimensione della *cura*, intesa come accoglienza del diverso, di cui si vede però il simile e non l'estraneo e che impegna ogni soggetto in pratiche di coinvolgimento, di condivisione, di responsabilità, non si ha altro che la spersonalizzazione delle identità, la manipolazione degli altri e l'applicazione di quelle tecniche "oggettive" che allontanano dall'istanza esistenziale della formazione, come cultura e conoscenza, nella quale le dimensioni etiche e sociali si saldano con il bisogno di autocomprensione e di progettazione individuale. Il processo formativo così inteso, secondo la prospettiva dell'*educazione per tutta la vita*, non può prescindere dall'attento esame delle variabili che contrassegnano il contesto lavorativo ed esistenziale nel quale l'adulto svolge il proprio percorso di vita e al tempo stesso attinge alla ricchezza del patrimonio culturale per farne la via privilegiata alla ri-progettazione in senso autenticamente autoformativo delle incertezze quotidiane.

— Dare *cura* e creare auto-cura (*cura sui*) come percorso di formazione, significa, *in primis*, esercitare un modello educativo e di apprendimento fondato sulla logica del comprendere e dell'autocomprendersi "in situazione" connesso cioè all'evento, al caso, alle specificità delle condizioni vissute e alla risoluzione dei contesti problematici, mettendo in atto una logica metariflessiva e interrogativa che costituisce – o dovrebbe costituire – la condizione strutturale del soggetto contemporaneo. Un soggetto che – dice Cambi in *La questione del soggetto tra filosofia e scienze umane* – si «fa questione» sia nell'elaborazione culturale del Novecento sia nell'esperienza quotidiana caratterizzata da situazioni instabili, contraddittorie e disorganiche, che lo irretiscono entro una fenomenologia politico-sociale complessa e magmatica, per affrontare la quale occorre riconfigurare la propria esistenza, modificandola e formulandola in ogni momento, attraverso un processo autoformativo che diviene un compito più che un traguardo proprio perché si incardina sulla costruzione d'identità *in itinere*, sempre aperte a nuove ridefinizioni e a costanti ripensamenti. Questo è, dunque, il modello

pedagogico più pertinente all'*adulità* in quanto riarticola la formazione in senso squisitamente umano, dove le esperienze nomadiche del soggetto contemporaneo diventano fonte di rielaborazione cognitiva e di coscientizzazione.

20.3

Alcuni nodi concettuali dell'educazione permanente

Il concetto di educazione o di apprendimento permanente si inquadra nella definizione generale di *società della conoscenza e/o dell'apprendimento* che ha avuto diffusione assai rapida fra gli studiosi come metafora della realtà; metafora, però, interpretata secondo due accezioni diverse: quella acritica e neoliberalista che legittima l'apprendimento in funzione conformatrice e adattiva, e quella assunta dai saperi dell'educazione come risorsa per lo sviluppo umano legata al valore strategico dell'educazione/formazione, dove l'acquisizione di saperi e di conoscenze conseguente all'apprendere costituisce la categoria fondamentale per stare nella "complessità" e per prevenire le nuove emergenze della globalizzazione. Questa seconda lettura della "società della conoscenza" viene adottata come scenario descrittivo della contemporaneità per metterne in risalto sia la natura problematica e contraddittoria conseguente alla pervasività dell'informazione e alla progressiva "dematerializzazione" del lavoro, che può implicare nuove derive di esclusione insieme a maggiori concentrazioni del potere/sapere, sia per rilanciare prospettive educative fondate sulla riflessività e sul cambiamento come vere strategie di vita e di sviluppo e come letture interpretative dei caratteri inediti e specifici delle moderne società complesse e del loro possibile futuro.

Se la diffusione della dimensione iconico-simbolica nella *net economy* ha come conseguenza la perdita degli ancoraggi sociali e dei valori di riferimento, costringendo il soggetto a vivere una dimensione di incertezza e di fragilità perenne, la *categoria del cambiamento*, declinata in senso pedagogico, permette di ribaltare il tradizionale concetto di apprendimento come trasmissione di abilità e di conoscenze eterodirette per configurarsi come capacità dei singoli di trarre insegnamento dalle proprie e dalle altrui esperienze, considerandole come orizzonti di possibilità e di apertura esistenziale e come momenti di costruzione/maturazione di sé; in questo approccio cambia il ruolo giocato dagli attori dell'apprendimento, perché sono i soggetti a *farsi agenti* formativi, prendendo in carico se stessi e assumendo la "cura di sé" come compito e struttura della propria identità (Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*).

Al tempo stesso il potere di produrre, incorporare e usare nuove conoscenze da parte delle strutture economiche e produttive si coniuga con la capacità dei singoli di apprendere, nei diversi contesti di vita, abilità e conoscenze in modo critico e consapevole cioè secondo modalità *riflessive* e individualizzate, capaci di dare senso e significato alle informazioni stesse. Dunque, la collocazione della categoria del *cambiamento* nel quadro dell'apprendimento permanente permette all'educazione degli adulti di dare alla formazione un significato diverso da quello tecnico/aggiuntivo, puramente funzionale all'innovazione o ai processi di globalizzazione, e di riferirlo alla dimensione costitutiva dello sviluppo umano e individuale come capacità di apprendimento e di crescita ulteriore per conseguire il benessere psico-fisico e sociale, per misurarsi con le rapide trasformazioni in modo attivo e critico e per riconoscere all'apprendimento stesso un valore in sé, come necessità, cioè, per ritornare problematicamente su se stessi e sulle esperienze vissute.

Tale definizione del paradigma del *cambiamento in senso apprenditivo* orienta in modo intenzionalmente formativo ogni azione educativa in età adulta, sia che si svolga nel contesto formale o in quello non formale, e mette al centro del processo di apprendimento il soggetto come costruttore di conoscenze riflessive per comprendere se stesso, i fatti e il mondo entro un universo di significati personali e collettivi.

La stessa categoria di *adulthood* si è andata ridefinendo in questi ultimi decenni in rapporto al dinamismo delle moderne società complesse e alle riflessioni socio-psicologiche come critica alla visione stadiale dello sviluppo, vista l'impossibilità di delimitare in modo rigidamente temporale l'evolversi delle strutture affettive, cognitive e relazionali secondo periodi distinti fra loro. Mentre precedentemente l'*età adulta* era stata identificata con un momento della vita ben definito, corrispondente alla fase di mezzo tra infanzia/adolescenza e vecchiaia, e caratterizzata dall'assunzione di ruoli precisi legati all'inserimento lavorativo, all'autosostentamento, alla costituzione di un nucleo familiare e al raggiungimento della maturità psicologica e biologica, la ricerca contemporanea ha evidenziato l'impossibilità di attribuire alla maturità un'identità precisa e univoca per il fatto che esistono molte, moltissime età adulte sulla base dei differenti percorsi maturativi sviluppati sia sul piano fisico-biologico che su quello psicologico, culturale e sociale. Pertanto l'*adulthood* non è più considerata la fase conclusiva e apicale di un periodo di crescita, dopo la quale inizia un lento ma inevitabile declino, ma come un percorso di vita contrassegnato da possibili cambiamenti, da specifiche potenzialità cognitive, affettive e apprenditive tali da collocare l'*adulthood* in un *continuum* esperienziale e educativo.

All'approccio stadiale è stato sostituito quello di "ciclo della vita" con ricadute significative sia sul piano epistemologico che su quello empirico, passando da una visione riduttiva e deprivata dell'*adulthood*, sostanzialmente connessa all'analisi delle modalità performative dell'apprendimento e alla sua funzionalità in rapporto agli indicatori socio-economici, a una logica più articolata e complessa che presenta lo sviluppo umano – e quello in età adulta – come un processo di cambiamenti continui che durano tutta la vita e che giustificano la possibilità dell'educazione permanente come capacità dei soggetti non solo di apprendere a tutte le età ma anche di affrontare le trasformazioni come costruzione di percorsi esistenziali rinnovati, diversi e intenzionalmente progettati.

La prima conseguenza di questo mutamento di prospettiva comporta che i sistemi di istruzione e di formazione non possono essere concepiti come luoghi di trasmissione di conoscenze a classi di età precise ma vanno ripensati in funzione dei bisogni dei soggetti individuali e collettivi di *investire in formazione* per orientare lo sviluppo personale e per promuovere il cambiamento. In secondo luogo, i saperi e le conoscenze non possono più avere come compito primario quello istruttivo, finalizzato a esigenze professionali specifiche o a garantire solo il miglioramento dei livelli quantitativi di alfabetizzazione, ma dovrebbero facilitare l'acquisizione di processi formativi qualitativamente significativi tali da consentire quell'apprendimento lungo il corso della vita che risulta essere, oggi, necessario per comprendere le sfide del terzo millennio e per dotare ogni individuo di quelle capacità che permettono di affrontare e risolvere le questioni sempre nuove e inedite imposte dall'innovazione tecnologica e dalla globalizzazione. Infine, l'educazione degli adulti, incardinata sui concetti di *cambiamento* e di *apprendimento continuo*, apre a una concezione polisemica e plurale dell'educazione/formazione legata cioè ai molti contesti di riferimento, alle diverse esperienze interattive di vita, dando rilevanza a quelle dimensioni apprenditive inerenti la biografia integrale dei soggetti, e che riguardano le esperienze cognitive, emotive, sociali, così come quelle linguistico-narrative, artistiche e culturali.

La società della conoscenza rende evidente, infatti, la valorizzazione dei percorsi formativi che favoriscono la possibilità di autorealizzazione e di riflessione critica per gestire con consapevolezza i processi di cambiamento e di innovazione, aprendosi a una politica educativa che riesca a coniugare aggiunta *quantitativa* con accrescimento *qualitativo*, crescita individuale con coesione sociale democratica. Vengono così a prefigurarsi percorsi formativi che permettono al soggetto di cogliersi nel suo statuto problematico, come disposizione al

mutamento, allo scambio, al dialogo con l'altro da sé attraverso quella relazione di *cura* e di *ascolto/interrogazione* di se stessi e degli altri che costituisce il messaggio pedagogico più pregnante per interpretare la condizione inquieta della soggettività contemporanea.

20.4

L'organizzazione della formazione continua: i circoli di studio

Per garantire a tutti l'accesso all'apprendimento permanente, ma più che altro per acquisire quelle strategie cognitive e comunicative utili alla crescita personale, professionale e di cittadinanza, si sono sviluppati a livello internazionale e locale i *circoli di studio*, come modalità formativa incentrata più sulla domanda dei singoli e delle comunità che sull'offerta formativa. La caratteristica di queste azioni educative riguarda le modalità di accesso alle conoscenze attraverso lo scambio di esperienze e la condivisione di conoscenze fra un gruppo di persone che hanno in comune gli stessi interessi o che vogliono affrontare e risolvere problemi specifici relativi all'ambito lavorativo o di vita quotidiana per cui si avvalgono di forme dinamiche e cooperative di apprendimento. I *circoli di studio*, infatti, possono essere promossi e organizzati per ogni tipo di contenuto sia che implichi argomenti di natura sociale, come la questione degli immigrati in un quartiere, sia che riguardi la generazione di processi innovativi relativi ai diversi settori di un'impresa: dal prodotto al processo, dall'organizzazione al marketing. La stessa struttura organizzativa dei circoli di studio ruota attorno ad attività autoformative fondate sull'espressione di domande di apprendimento da parte dei partecipanti e dal sostegno di esperti o di *tutor* che hanno la funzione di facilitare l'apprendimento e la comunicazione intersoggettiva, avvalendosi anche dell'esperienza di altri attori sociali, pubblici o privati, che a vario titolo contribuiscono a "mettere in rete" saperi specifici e procedure didattiche.

Le strategie conoscitive e le forme di apprendimento dei *circoli di studio* dipendono in particolare dagli approcci tematici scelti, nel senso che se i partecipanti optano per il "modello a tema" già in parte conosciuto (come per esempio l'osteoporosi) le conoscenze possedute entreranno a far parte degli approfondimenti successivi, mentre se l'argomento è in parte o del tutto sconosciuto (come per esempio la lingua straniera o l'informatica) allora l'apporto di un esperto sarà preminente. Al contrario, se si affrontano temi come l'inserimento di stranieri in una comunità e le relazioni tra componenti di un gruppo, il lavoro del *circolo di studio* si concentrerà sulle forme dialogiche e comunicative utiliz-