

Cultura umanistica e approccio organizzativo: il presunto bivio dell'educazione degli adulti in Italia

Matteo Cornacchia

Abstract: *In Italy the development of Adult Education has been characterized by the presence of two lines of investigation, often presented as in opposition to each other: a “humanistic” current, focused on the existential dimension of the person, and an organizational one linked to the functional aspects of training. Now this estimated distance can be reduced only if it were to be adopted the “capability approach” by Amartya Sen as a new economic paradigm: this theory has the merit to introduce parameters other than profit or wealth to evaluate the people well-being.*

Abstract: *In Italia lo sviluppo dell'educazione degli adulti è stato caratterizzato dalla presenza di due orientamenti, spesso presentati come tra loro in contraddizione: un orientamento “umanistico”, focalizzato sulla dimensione esistenziale della persona e un orientamento organizzativista, collegato agli aspetti funzionali dell'apprendimento. Ora questa distanza tra le due prospettive può essere ridimensionata soltanto se si riesce ad adottare il “capability approach”, proprio di Amartya Sen come nuovo paradigma economico: questa teoria ha, infatti, il merito di introdurre parametri diversi dal profitto o dalla ricchezza al fine di valutare lo stato di benessere della gente.*

Matteo Cornacchia (Maniago, 1973) è ricercatore confermato di “Pedagogia generale e sociale” all'Università di Trieste, dove insegna “Educazione degli adulti”. Nel corso delle sue ricerche si è occupato prevalentemente di modelli organizzativi della scuola e di politiche educative per l'età adulta. Fra le sue più recenti pubblicazioni: *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile* (con E. Madriz, a cura di, EUT, Trieste, 2013); *Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti* (in “Annali on-line della Didattica e della Formazione docente”, 2013); *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte* (con E. Madriz, Unicopli, Milano, 2014).

1. Uno sguardo alla storia

In un quadro di riflessioni comparative che hanno come sfondo gli studi pedagogici in Europa, la vicenda accademica dell'Educazione degli Adulti (EdA) in Italia si potrebbe facilmente riassumere attraverso le efficaci parole di Aureliana Alberici: “È indubbio che si è riscontrata, sul piano epistemologico, una continua oscillazione fra due polarità: da un lato una concezione dell'EdA ca-

ratterizzata da una forte valenza filosofico-valoriale-politica, ma scarsamente dotata di paradigmi teorico-metodologici riconosciuti e condivisi, e dall'altro una concezione dell'EdA di tipo funzionalista con una sua conseguente riduzione alla pura tecnicità dei metodi 'specializzati' per target diversi"¹.

In realtà quanto riferisce Alberici non è prerogativa esclusiva dell'EdA, perché nel nostro paese è la pedagogia nel suo insieme ad aver palesato tutte le complessità di definizione del proprio statuto epistemologico. Il dibattito ha appassionato e impegnato a lungo i pedagogisti accademici appartenenti a impostazioni ideologiche anche molto distanti ma, come ha ben sintetizzato Volpi, sullo sfondo è sempre rimasta una sorta di "vocazione ancillare" della pedagogia, non del tutto capace di emanciparsi completamente dalla filosofia e di affrancarsi dai contributi specialistici delle varie scienze umane.

Ciò che invece differenzia chiaramente l'Educazione degli Adulti dalla pedagogia è la vicenda storica delle due discipline, testimoniata anche dalla loro "presenza" accademica: le prime cattedre ufficiali di pedagogia cominciarono a diffondersi negli atenei italiani già a partire dalla metà dell'Ottocento e la stessa storia della pedagogia è divenuta un campo di ricerca autonomo, che ha prodotto un'intensa attività editoriale e che oggi trova collocazione in molti curricula universitari. Per quanto riguarda l'EdA, invece, le cose sono andate diversamente: Demetrio, ad esempio, le ha attribuito poco più di una trentina d'anni di vita, non risultano allo stato attuale cattedre di Storia dell'educazione degli adulti e anche i tentativi di inquadrare in un manuale la ricostruzione storica della disciplina si contano sulle dita di una mano (peraltro in edizioni piuttosto datate). Molti di questi temi vengono affrontati nel saggio di Elena Marescotti, al quale rimando per un utile approfondimento della questione. In questa sede può essere sufficiente riconoscere che la vicenda dell'EdA in Italia coincide con un momento storico fra i più cruciali del nostro Paese e che, allargando leggermente la prospettiva suggerita da Demetrio, va dagli anni Sessanta del secolo scorso a oggi.

La lettura di quel periodo è operazione assai complessa per le molte implicazioni sociali, politiche ed economiche che lo hanno contraddistinto; tuttavia, senza voler semplificare eccessivamente, si potrebbe riconoscere in quegli anni una fase di generale ripresa dopo il baratro della seconda guerra mondiale, solitamente rappresentata dall'immagine del *boom* economico, con la nascita dei primi poli industriali e la progressiva conversione della nostra economia dal settore primario al secondario. Tutti fenomeni che, come vedremo, si legano indissolubilmente anche alle fortune dell'educazione degli adulti in ambito accademico, proprio perché è in ragione di questi eventi che si sono esplicitate, rinforzate e dunque giustificate politiche formative per gli adulti. Si pensi, ad esempio, alla nuova domanda di manodopera specializzata nell'industria che ha

¹ A. Alberici, *Educazione degli adulti nella prospettiva dell'apprendimento permanente*, in M. Castiglioni (a cura di), *Educazione degli adulti fra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011, p. 49.

richiesto tecnici formati; oppure i cambiamenti nel sistema produttivo, che hanno imposto aggiornamenti delle conoscenze e delle competenze; o, ancora, l’inizio dei processi di automazione industriale o l’introduzione delle prime tecnologie informatiche che hanno reso necessari nuovi saperi e nuove forme di alfabetizzazione. Accanto a ciò non vanno poi trascurate le importanti implicazioni sul piano sociale e demografico che quella fase ha comportato, con i primi e consistenti flussi migratori interni, dalle campagne ai poli industriali o dal sud al nord, che assieme a problemi emergenti, primo fra tutti quello abitativo, hanno contribuito alla riemersione di una questione mai del tutto sopita: quella dell’identità culturale, dei livelli di istruzione e dell’analfabetismo degli adulti.

Ne scaturì una domanda educativa inusuale per il nostro paese, alla quale si cercò di dare risposta attraverso una serie di iniziative di varia natura accomunate da un target di destinatari prevalentemente adulto. La più nota, se non altro per le modalità di diffusione e l’apprezzamento riscosso dalla rassicurante figura del maestro Alberto Manzi, è certamente il programma televisivo *Non è mai troppo tardi: corso di istruzione popolare per l’adulto analfabeta*, trasmesso dalla RAI fra il 1960 e il 1968, in collaborazione con l’allora Ministero della Pubblica Istruzione, al quale sono stati riconosciuti indiscussi meriti nel processo di acculturazione delle masse popolari. Non vanno poi trascurate le opportunità offerte dall’istituzione, nel 1968, dei corsi serali presso gli istituti tecnici e professionali, che oltre ad agevolare la frequenza di adulti lavoratori, rispondeva all’esigenza di qualificare la manodopera e di formare periti poco sopra richiamata. Il bisogno di formazione era avvertito anche a livello manageriale e dirigenziale, come testimoniano le prime attività di consulenza alle aziende e la nascita, nel 1975, dell’Associazione Italiana Formatori che attraverso figure pionieristiche dell’EdA, come Dante Bellamio, ebbe il merito di spostare l’attenzione dai soli contenuti ai metodi e agli approcci, contribuendo in tal senso ad avviare il dibattito su una teoria dell’educazione degli adulti (si deve proprio a Bellamio, ad esempio, la prima edizione italiana di *Quando l’adulto impara* di Malcom Knowles). Infine è doveroso riconoscere il fondamentale contributo delle organizzazioni sindacali, anzitutto per la loro azione culturale direttamente rivolta ai lavoratori e alla tutela dei loro diritti, ma anche per aver giocato un ruolo decisivo nella programmazione e attuazione di importanti riforme, prima fra tutte quella delle cosiddette “150 ore” che concedeva ai lavoratori permessi retribuiti per il completamento degli studi².

Misure ed interventi più o meno analoghi si sono verificati anche in altri paesi europei, a conferma del fatto che il quadro sommariamente descritto evidenzia un nesso piuttosto saldo fra lavoro e sviluppo dell’educazione degli adulti. Tutte le esperienze ricordate finora, da quelle legate all’alfabetizzazione primaria a quelle di natura tecnico-professionale, sono infatti riconducibili al

² Legge 20 maggio 1970, n. 300.

mondo del lavoro tanto per via diretta (si pensi ai cambiamenti e alle innovazioni dei sistemi di produzione) quanto per via indiretta (ovvero i mutamenti sociali che ne sono conseguiti).

Ebbene, nonostante questo intimo rapporto e pur riconoscendo l'importanza che la sfera professionale ricopre nella vita di una persona adulta, i primi accademici italiani che si sono avventurati in questo campo di studi hanno subito sentito l'esigenza di puntualizzare che l'educazione degli adulti non è asservita alle necessità del lavoro e non può nemmeno essere ridotta a interpretazioni funzionaliste ma, in quanto educazione, è cosa ben più ampia. Vanno lette in questo senso le considerazioni di studiosi come Gaetano Santomauro, che a metà degli anni Settanta avviò la sperimentazione dei *Centri sociali di educazione permanente* (CSEP) puntualizzando come l'educazione degli adulti non dovesse avere l'obiettivo esclusivo del "riciclaggio tecnologico-professionale dei lavoratori", ma una funzione sociale, culturale ed emancipativa, tanto più in un contesto problematico come quello del meridione³; o come Raffaele Laporta, fra i primi a insistere per una concezione continua dell'EdA e non frammentata in funzioni, ambiti o applicazioni. Non possono poi essere trascurate le posizioni di Mario Mencarelli, di Filippo Maria De Sanctis o di Anna Maria Lorenzetto, recentemente riprese in chiave paradigmatica da Marescotti per ricostruire un tratto del percorso di affermazione della Scienza dell'educazione attraverso il concetto di *educazione permanente*⁴. Si tratta evidentemente di contributi anche molto lontani fra loro sul piano ideologico, ma assai vicini nel comune tentativo di "elevare" in senso pedagogico la riflessione sull'educazione degli adulti e sdoganarla da letture esclusivamente funzionaliste. Da tali posizioni è anche scaturito un dibattito sui termini e sulle espressioni da utilizzare: chi sosteneva l'uso del sintagma "educazione permanente", chi "educazione continua", chi, come De Sanctis, preferiva sostituire la parola "educazione" con "formazione", quasi a volerle connotare in base ai destinatari, ovvero i soggetti in età evolutiva la prima e gli adulti la seconda. Recentemente Gallerani ha sottolineato come le diverse espressioni risentano a loro modo di impostazioni ideologiche del discorso, per cui nella scelta di "educazione continua" vi sarebbe una matrice positivista mentre in "educazione ricorrente" si potrebbe identificare una matrice umanista, che fa leva sull'autenticità dell'esperienza esistenziale e presuppone un certo grado di casualità e individualità nell'esprimere il bisogno di rientro in formazione⁵. Ma ciò che più interessa in questa sede, al di là delle sfumature semantiche che pure hanno la loro importanza, è la constatazione di un diffuso orientamento fra i pedagogisti italiani nel considerare l'apprendimento in età adulta come un processo che è sicuramente fun-

³ Cfr. G. Santomauro, *Centri sociali di educazione permanente*, Bari, La Stamperia, 1975.

⁴ Cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.

⁵ Cfr. M. Gallerani, *L'EdA tra educabilità, emancipazione e partecipazione*, in M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.

zionale ad esigenze contingenti inevitabilmente connesse alla sfera professionale, ma che rimane essenzialmente parte del più complesso percorso di crescita della persona, per sua natura continuo e permanente.

Nel tempo, però, questa iniziale impostazione ha cominciato ad essere rivista e integrata anche alla luce di una serie di circostanze che possono essere sintetizzate in tre avvenimenti principali:

– il progressivo affermarsi del paradigma delle “scienze dell’educazione” che, sul piano epistemologico, ha sancito la complessità dell’educazione in quanto ambito di indagine, ha comportato un nuovo “posizionamento” della pedagogia e ha legittimato approcci interdisciplinari;

– l’apertura a contributi e studi internazionali, prevalentemente anglosassoni, che nel caso specifico si sono connotati per la loro impostazione pragmatica e operativa (il modello andragogico del già citato Malcom Knowles, la teoria dell’*experiential learning* di Peter Jarvis, la concezione dell’apprendimento come pratica sociale e situata operata da Jean Lave ed Etienne Wenger, ed altri ancora);

– l’ineludibile processo di globalizzazione che ha intaccato i sistemi economici e produttivi, con implicazioni dirette sulle leggi che regolano il mercato del lavoro e, conseguentemente, sul portfolio di competenze che i lavoratori devono possedere in uno scenario post-industriale.

Gli orizzonti dell’EdA si sono allargati improvvisamente ed esponenzialmente e, per quanto sullo sfondo rimanesse il fondamento pedagogico dello “sviluppo integrale della persona”, gli scambi sempre più frequenti con altre discipline – dalla sociologia delle organizzazioni alla psicologia del lavoro – hanno indirizzato il discorso sugli aspetti più funzionali della formazione, coerentemente motivati dalla convinzione che le nuove parole d’ordine, quali cambiamento, flessibilità, innovazione, potessero attecchire solamente a fronte di un’adeguata preparazione delle “risorse umane”.

2. Due prospettive contrapposte?

Ne è derivata una contrapposizione fra due approcci o filoni che ha connotato in maniera quasi dicotomica gli studi sull’EdA: il primo guarda all’adulto come soggetto educabile, utilizza un linguaggio e un’impostazione del discorso marcatamente pedagogici e insiste di conseguenza sui concetti di persona, di finalità, di intenzionalità; chi aderisce a tale impostazione tende a privilegiare le attitudini e le disposizioni del soggetto prima di analizzarne i bisogni e interpreta l’azione educativa come un *continuum*, sia pure colto in una fase ben precisa del percorso evolutivo. Un filone, insomma, che potremmo definire “umanistico” nella misura in cui risponde chiaramente al principio pedagogico secondo il quale per educare sarebbe necessario riferirsi a una precisa idea di uomo, indipendentemente dall’età del destinatario di specie, e a un corredo di valori ben definito. Il secondo approccio, invece, si è maggiormente concentrato sulle ragioni e sulle circostanze per cui gli adulti apprendono: in esso si

evidenza non soltanto ciò che diversifica l'adulto da altre fasi della vita (domandandosi, per esempio "a cosa servono" le conoscenze acquisite a scuola e quelle acquisite in età adulta), ma si guarda anche alle esigenze, alle necessità, ai cosiddetti bisogni che giustificano l'apprendimento anche oltre l'esperienza scolastica formale. Se il primo filone si colloca evidentemente in un orizzonte pedagogico, il secondo si presenta assai più composito e partecipato, attribuisce molta importanza ai contesti e considera le organizzazioni di lavoro i luoghi principali che giustificano e richiedono apprendimenti continui proprio in ragione dei frequenti cambiamenti cui le strutture organizzative sono costrette in un periodo di grande competitività. È un filone che si potrebbe perciò definire "economicistico-organizzativo", che riversa molta attenzione al mercato del lavoro e spesso ne utilizza anche i linguaggi, considerando così la formazione delle risorse umane un indice di sviluppo, piuttosto che un investimento, una strategia aziendale, un fattore di innovazione.

In alcune circostanze la distinzione fra i due approcci si è fatta radicale, dando vita ad approfondimenti del tutto autonomi e indipendenti: si giustifica in tal senso l'accreditamento epistemologico cui ha recentemente goduto la "pedagogia del lavoro e delle organizzazioni" che, se da una parte certifica l'esistenza di un ambito di ricerca diverso da quello dell'EdA, dall'altra evidenzia tutte le difficoltà di trattare la dimensione lavorativa delle persone entro un quadro teorico-concettuale separato dalla riflessione sull'identità adulta *tout court*. Ce ne dà conferma una delle più attente studiose del settore, Giuditta Alessandrini, quando ammette che dal punto di vista fondativo la strada che la *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni* deve compiere per affrancarsi dagli approcci generalisti (incluso quello dell'educazione degli adulti) non è ancora del tutto battuta⁶. Anche in questo caso, tuttavia, sullo sfondo emergerebbero due approcci, ugualmente significativi: quello che fa riferimento alla tradizione della *Bildung*, dunque della formazione intesa anche nella dimensione spirituale, e quello, per così dire, *economicistico* che necessariamente ingloba l'idea di "utile" all'interno dei processi formativi in funzione delle necessità di mercato. Su quest'ultimo aspetto va rilevato come diversi autori abbiano iniziato a segnalare la relazione fra sistemi educativi ed economia come un dato di fatto ormai imprescindibile che non può essere circoscritto settorialmente ai contesti aziendali o all'età adulta (perché è quella in cui "si lavora"), ma che ormai interroga la pedagogia nel suo complesso⁷.

Un contributo particolarmente significativo in questa direzione l'ha offerto Cristina Zucchermaglio in un lavoro del 1998 che già nel titolo rivelava la portata innovativa dei suoi contenuti: *Vygotskij in azienda*. A partire dalla pro-

⁶ Cfr. G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2004.

⁷ Cfr. A. Granese, *Etica della formazione e dello sviluppo, «nuova economia», società globale*, Roma, Anicia, 2002; P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

spettiva culturale vygotkiana e attingendo da una letteratura prevalentemente anglosassone, in quell'opera l'autrice ha indagato il complesso rapporto fra sistemi di istruzione e mondo del lavoro constatando una distanza sempre più marcata fra i due ambiti tale per cui le conoscenze e le competenze apprese nelle aule scolastiche molto spesso si rivelano inadeguate alle richieste del mondo del lavoro. Senza entrare nel merito della questione, in questa sede è sufficiente segnalare come le argomentazioni di Zucchermaglio ponessero una questione su tutte, ovvero la legittimità di un'impostazione che vede i sistemi di istruzione e formazione concepiti e organizzati per preparare i giovani e gli adulti alle sfide del mondo del lavoro.

Più di recente il tema è stato rilanciato con una certa enfasi da Martha Nussbaum, che in maniera molto netta ha denunciato come nei paesi occidentali la categoria dell'"utile" e la logica del profitto abbiano ormai condizionato anche le politiche scolastiche, con conseguenze pericolose per la sopravvivenza della stessa democrazia: "La spinta al profitto – spiega Nussbaum – induce molti leader a pensare che la scienza e la tecnologia siano di cruciale importanza per il futuro dei loro paesi. Non c'è nulla da obiettare su una buona istruzione tecnico-scientifica, e non sarò certo io a suggerire alle nazioni di fermare la ricerca a questo riguardo. La mia preoccupazione è che altre capacità, altrettanto importanti, stiano correndo il rischio di sparire nel vortice della concorrenza: capacità essenziali per la salute di qualsiasi democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta. Tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come 'cittadini del mondo'; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro"⁸. La riflessione di Nussbaum può apparire come una questione di scelte operative legate alla programmazione del curriculum, ma in realtà sottende visioni della società (e, di riflesso, dell'educazione) che non sono in assoluto inconciliabili, ma vengono spesso presentate come distanti o contrapposte quasi esistessero un'istruzione per il profitto e un'istruzione per la democrazia.

Sulla coesistenza di una doppia lettura dell'EdA giungono ulteriori ed autorevoli conferme anche da un gruppo di ricercatori e docenti del settore che a partire dal 2010 ha iniziato una comune attività di ricerca, riflessione e produzione scientifica inizialmente promossa e coordinata da Duccio Demetrio. Nell'ideale manifesto del gruppo, rappresentato dal volume collettaneo *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, sono diverse le voci che vanno nella direzione fin qui accennata: lo stesso Demetrio, ad esempio, ha precisato che quando si affronta la questione dei fini dell'EdA, solitamente la valutazione si divide fra criteri di natura trasmissiva, per lo più connessi con le ingegnerie della formazione, i "pacchetti" di *skills* linguistiche, cognitive e pratiche

⁸ M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010; tr. it., *Non per profitto*, Bologna, il Mulino, 2011.

(che evidentemente rimandano ad una dimensione metodologica e funzionale) e le azioni in grado di introdurre nella vita dei soggetti variazioni esistenziali e comportamentali di più ampio peso, che richiamano la capacità di leggersi e interrogarsi e toccano dunque l'adulto nella sua dimensione introspettiva⁹. Aureliana Alberici si esprime in termini di “scelta di campo” rispetto alla quale si darebbero, ancora una volta, due possibili alternative, facilmente collocabili: quella dell'insieme “di azioni orientate all'acquisizione di abilità strumentali e tecniche, intese anche nei termini di un'alfabetizzazione spesso più rispondente a bisogni legati alle logiche di mercato della società – comunque eteronomi rispetto ai soggetti che apprendono” e quella dei “processi di sviluppo delle competenze di natura complessa che si richiamano alla capacità di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero e al pensiero critico”¹⁰. Mi richiamo infine alla già citata Elena Marescotti, che evoca l'efficace metafora della bussola per auspicare l'orientamento dell'EdA fra due poli riconducibili ad altrettante espressioni comunemente in uso nella letteratura del settore: educazione permanente e *lifelong learning*. Il primo polo rivendica la permanenza dell'educazione intesa come processo continuo di umanizzazione degli individui, delle relazioni e dell'ambiente in cui essi vivono; il secondo, invece, è considerato più asettico sul piano pedagogico, legato alle nuove modalità di organizzare, gestire e implementare un ruolo professionale e vincolato ai corollari tecnologici e relazionali che il mondo del lavoro adotta nel circuito produzione-commercio-consumo di beni materiali e immateriali¹¹.

Oltre che dall'analisi della letteratura, un ulteriore indizio sulla contrapposizione fra i due filoni è riscontrabile anche nei rapporti dedicati a istruzione e formazione redatti dai più importanti organismi internazionali e, più nel dettaglio, nei documenti specificamente concepiti per l'educazione degli adulti, la cui formulazione sembra seguire quasi sempre un *cliché* predefinito: una prima parte riguarda le premesse generali, formulate di solito su argomentazioni antropologiche che toccano il tema della dignità della persona o del valore umanizzante dell'educazione, inteso come diritto e come disposizione naturale dell'uomo a trovare il proprio posto nel mondo secondo capacità e conoscenza; la seconda parte, poi, tende ad aprirsi con i dati che descrivono una società complessa, in progressivo cambiamento e che perciò evidenzia l'obsolescenza delle conoscenze acquisite a scuola e impone aggiornamenti e perfezionamenti continui nel nome della competitività. Valga a titolo di esempio la Dichiarazione

⁹ Cfr. D. Demetrio, *Introduzione. Paradossi e responsabilità dell'educazione in età adulta. Riflessioni tra incurie ed equivoci*, in M. Castiglioni (a cura di) *Educazione degli adulti fra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.

¹⁰ A. Alberici, *Educazione degli adulti nella prospettiva dell'apprendimento permanente*, cit., p. 47.

¹¹ Cfr. E. Marescotti, *Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico-economiche*, in M. Castiglioni (a cura di), *Educazione degli adulti fra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.

zione di Amburgo del 1997 dedicata proprio all'educazione degli adulti: in quel documento si riconosce che "l'educazione degli adulti è il risultato di una consapevole appartenenza alla comunità e, al tempo stesso, la condizione per un'attiva partecipazione sociale; è uno strumento indispensabile per incoraggiare uno sviluppo che non turbi l'equilibrio ambientale, per promuovere il valore della democrazia, della giustizia, dell'uguaglianza fra i diversi per favorire il progresso scientifico sociale ed economico, per costruire un mondo dove la cultura della pace e del dialogo sostituiscono la violenza" (art. 2). Nello stesso testo, a distanza di qualche articolo, si dice che "nella società moderna fondata sulla conoscenza, l'educazione permanente è diventata un imperativo dal punto di vista sociale e professionale. Le esigenze attuali e del mondo del lavoro costringono l'individuo ad aggiornare di continuo le proprie conoscenze e migliorare le proprie abilità" (art. 8).

Come si è potuto intuire, i due approcci, che per comodità abbiamo chiamato "umanistico" ed "economicistico-organizzativo", oltre ad apparire distanti possono sembrare addirittura inconciliabili o incomunicanti per la presa di posizione nei confronti dell'uno o dell'altro con cui sono solitamente accompagnati. Da alcune letture sembra quasi che la formazione rivolta all'adulto nella sua sfera esistenziale, in quanto persona permanentemente soggetta a cambiamento e trasformazione sia quasi inconciliabile con gli aspetti più concreti e funzionali dell'apprendere, quelli cioè condizionati dalle conoscenze, ma anche dagli atteggiamenti necessari per essere competitivi ed efficaci sul lavoro e professionalmente preparati. A ben vedere questa presunta inconciliabilità si è fatta sempre più radicale a mano a mano che i contesti lavorativi sono stati pesantemente condizionati da leggi di mercato espressione di un'idea a senso unico dell'economia, che ha ormai intaccato tutti gli ambiti della produzione umana, compresa quella più "intangibile" dei servizi (il cosiddetto terzo settore), della cultura e delle prestazioni intellettuali in generale. Per rendercene conto è sufficiente osservare quanto sta accadendo al sistema universitario nazionale, ormai sottoposto a innumerevoli misurazioni della produttività scientifica, *rating* delle riviste, classifiche individuali, dipartimentali e di ateneo che in nome della competitività dovrebbero restituirci informazioni sull'efficienza delle varie strutture. Ovviamente qui non si nega la legittimità e, anzi, l'urgenza di azioni di controllo e valutazione, ma non si può fare a meno di segnalare come l'exasperazione di certe procedure derivate da altri contesti stia pericolosamente limitando alcuni requisiti fondamentali del fare ricerca, ovvero libertà, autonomia e creatività che al tempo stesso – e in maniera per niente casuale – sono condizioni pedagogicamente rilevanti dell'adulthood.

Le cose potrebbero però assumere una piega diversa se solamente si riuscisse a mettere in discussione il paradigma dominante, quello cioè in cui l'economia sembra aver imposto un modello di sviluppo in cui il benessere di individui e nazioni è direttamente proporzionale alla capacità di creare profitto e accumulare ricchezza; un modello che ha innescato logiche di competitività di stampo darwinista e che viene ben rappresentato dal concetto macroecono-

mico di Prodotto Interno Lordo (PIL) quale massimo indicatore di riferimento. Ma cosa accadrebbe se a tale concezione dell'economia se ne affiancasse un'altra? Quali potrebbero essere le implicazioni per il nostro discorso (e non soltanto per quello) se si affermassero principi economici alternativi, in grado di mettere in discussione il criterio del PIL per stabilire la ricchezza o il benessere di individui e nazioni? La forma retorica con cui sono poste queste domande sta a significare che esistono già delle risposte e che i medesimi dubbi hanno ispirato una delle teorie economiche più originali della storia recente al punto da essere valsa al suo ideatore, Amartya Sen, il premio Nobel per l'economia nel 1998.

La teoria in questione, che attraverso varie elaborazioni è stata definita *capability approach*, ha avuto il pregio di cambiare la prospettiva sull'economia mondiale tentando di coniugare eticamente il concetto di benessere con l'attenzione per la sostenibilità e la giustizia sociale. La struttura generale di questa nuova impostazione teorica dovrebbe essere sufficientemente nota anche a chi non si occupa direttamente di questioni economiche, ma vale la pena riprenderne i passaggi essenziali per collegarla infine alla nostra riflessione sulle due anime dell'EdA.

Fino a poco tempo fa gli osservatori dell'economia mondiale, e con essi i capi di governo, si sono concentrati esclusivamente su un unico parametro di crescita e sviluppo, ovvero il PIL; ma uno dei difetti principali di questo indicatore è che esso non segnala necessariamente un miglioramento complessivo della qualità della vita delle persone. In altri termini, la tanto agognata "crescita del PIL" può non corrispondere – e molto spesso non corrisponde – alla riduzione delle privazioni socioeconomiche delle persone, per cui si verrebbe a creare il paradosso di un'economia in sviluppo alla quale, però, non si accompagnano benefici effettivi sulle condizioni di vita delle persone. Per avere conferma che simili contraddizioni sono reali è sufficiente guardare alle cosiddette economie emergenti, come Cina ed India, dove alla vertiginosa crescita del PIL in pochi anni fanno da contraltare le tante mancanze nei confronti della popolazione in termini di distribuzione della ricchezza e di riconoscimento dei più fondamentali diritti sociali e civili. Ne consegue un giudizio quantomeno critico sull'efficacia – e a questo punto anche sul valore morale – delle politiche e strategie di sviluppo internazionali, che non si sono discostate più di tanto da questa impostazione dominante.

Le medesime perplessità hanno sollecitato anche la riflessione di Sen, che ha iniziato a mettere in discussione il paradigma neoliberista e utilitaristico e, con esso, le teorie di etica sociale tradizionali. Il punto di partenza da cui muove l'economista indiano è che debba cambiare il significato stesso del concetto di "sviluppo", slegandolo sia dalla quantità di merci o redditi posseduti dalle persone (come nel paradigma neoliberista), sia dalla nozione di "utile" (come teorizzato da approcci utilitaristici). Al contrario, la sua idea di sviluppo si fonda sulle componenti costitutive del vivere e dell'essere persona, espresse non soltanto come riconoscimento di libertà formali per via indiretta, ma come con-

crete possibilità di autoaffermazione diretta, consapevole e intenzionale. Sarebbero sufficienti queste poche considerazioni per riconoscere in Sen un linguaggio e una visione antropologica dai contorni spiccatamente pedagogici, tanto che qualche anno fa Giovanni Pampanini, in una importante rivista di pedagogia, si misurava con la possibilità di individuare in Sen il profilo di un pedagogo¹². Ma non è tutto.

La necessità di attribuire una nuova valutazione al concetto di sviluppo ha suggerito all'economista indiano di riferirsi anzitutto al benessere della persona a partire da ciò che egli definisce *funzionamenti* e *capacità*: i primi descrivono la dimensione attuale ed effettiva della persona, l'insieme degli stati di esistenza e di possibilità acquisiti; le seconde, invece, sono combinazioni potenziali di funzionamenti, ciò che una persona è liberamente in grado di realizzare. Se i funzionamenti, allora, descrivono lo stato presente di un individuo e possono essere anche involontari (il fatto di essere denutriti, malati o analfabeti), le capacità rappresentano una potenziale idoneità, che in base a condizioni favorevoli o sfavorevoli esterne al soggetto potrebbe modificare i suoi funzionamenti. Ed è proprio questa idoneità, intesa come libertà effettiva di “poter essere e poter agire” di cui dispone un individuo, a determinarne la qualità di vita, con la compartecipazione responsabile tanto dello stesso individuo, quanto dello Stato: “i concetti di “funzionamento” e di “capacità” di una persona, che Sen è andato ad approfondire *dal lato dell'individuo*, riguardano, in definitiva, quali sono le condizioni necessarie perché si giunga a una situazione di equa divisione delle responsabilità e dei compiti per realizzare un degno e accettabile “tenore di vita”. Sen, infatti, ritiene che tale accettabile tenore di vita non sia e non debba essere il risultato di uno sforzo fatto totalmente dallo Stato (magari *senza chiedersi* quali siano le vere aspirazioni degli individui), o dall'individuo (magari *contro* il parere della società, e *non curandosi* delle regole del mercato e dello Stato). In realtà i funzionamenti e le capacità, utili per giungere a una compiuta realizzazione della vita umana, possono essere sia psicologici sia materiali”¹³.

Il *capability approach* ha dato vita a interpretazioni dell'economia molto diverse da quelle consuete e, soprattutto, ha evidenziato tutti i limiti di un indicatore come il PIL, tanto per la *ratio* con cui è costruito e impiegato, quanto per le informazioni che restituisce. Per contro si è dimostrato che il benessere non può consistere nell'accumulo di una ricchezza peraltro mal distribuita se i reali tenori di vita delle persone non sono dignitosi e se non vengono garantiti i servizi primari che le rendano capaci di sviluppo, secondo inclinazione e possibilità. Per questo genere di valutazione occorre un altro indicatore, diverso dal PIL, capace di rappresentare lo sviluppo in maniera più “umana” ed è significativo il fatto che dal 1990 il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo

¹² Cfr. G. Pampanini, *Sen “pedagogo”*, in “Orientamenti Pedagogici”, vol. 53, n. 3, maggio-giugno 2006, pp. 573-584.

¹³ *Ivi*, p. 580.

(UNDP, *United Nations Development Programme*) abbia iniziato a introdurre nelle proprie analisi proprio l'*Indice di Sviluppo Umano* (HDI, *Human Development Index*). Questo strumento non si sofferma esclusivamente sui redditi delle persone o sul loro PIL procapite, ma attraverso un algoritmo complesso che quantifica le aspettative di vita piuttosto che gli anni di scolarizzazione, tenta di accertare quali siano le condizioni di un individuo in termini di accesso ai servizi educativi e socio-sanitari.

Avviandoci verso le conclusioni, dovrebbe risultare evidente come suddetta impostazione renda l'economia stessa molto più umanizzante perché centrata su un'idea di sviluppo integrale della persona che non è poi tanto distante dalla finalità dell'educazione. Questo consentirebbe di avvicinare e forse di far incontrare quei filoni di studio e ricerca nel campo dell'EdA che fino ad ora abbiamo concepito come separati e contrapposti; così come indicato dall'epistemologia kuhniana, l'assunzione di un nuovo paradigma, in questo caso economico, cambia radicalmente la nostra prospettiva sul mondo ed è in grado di modificare il rapporto tra scienze, discipline e approcci di ricerca. Un'inclinazione "economicistica" della formazione degli adulti non avrebbe motivo di essere criticata per le sue derive funzionaliste e utilitaristiche, anche perché non si sta mettendo in discussione la ragione sociale di aziende e imprese e, dunque, la loro legittima propensione a ricercare profitti, generare utili e rendere più efficienti le proprie strutture organizzative interne; ma allo stesso tempo, affermando che né la ricchezza né l'utile sono alla base del benessere dell'individuo, viene a modificarsi la prospettiva antropologica, e verrebbe meno la tendenza a parcellizzare e settorializzare l'esperienza umana per restituirle un'unica cornice di senso – lo sviluppo integrale della persona, appunto – che dà continuità a tutto il processo educativo, anche quando lo si colloca nei contesti di lavoro e lo si riferisce all'età adulta.

Riferimenti bibliografici

Alberici A., *Educazione degli adulti nella prospettiva dell'apprendimento permanente*, in Castiglioni M. (a cura di), *Educazione degli adulti fra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011

Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini, 2004

Demetrio D., *Introduzione. Paradossi e responsabilità dell'educazione in età adulta. Riflessioni tra incurie ed equivoci*, in Castiglioni M. (a cura di), *L'educazione degli adulti fra crisi e ricerca di senso*, cit.

Fontana A., *Educazione degli adulti e formazione aziendale e manageriale in Italia*, in Demetrio D., Alberici A. (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Milano, Guerini Scientifica, 2004

Gallerani M., *L'educazione degli adulti tra educabilità, emancipazione e partecipazione*, in Castiglioni M. (a cura di), *L'educazione degli adulti fra crisi e ricerca di senso*, cit.

Granese A., *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale*,

Roma, Anicia, 2002

Malavasi P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero, 2003

Marescotti E., *Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico-economiche*, in M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti fra crisi e ricerca di senso*, cit.

Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012

Nussbaum M., *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010; tr. it., *Non per profitto*, Bologna, il Mulino, 2011

Pampanini G., *Sen "pedagogista"*, in "Orientamenti Pedagogici", vol. 53, n. 3, maggio-giugno 2006

Santomauro G., *Centri sociali di educazione permanente*, Bari, La Stamperia, 1975

Sen A., *Development as freedom*, Oxford, Oxford University Press, 1999; tr. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 1999

Volpi C., *Crisi dell'educazione e pedagogia sociale*, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978

Zucchermaglio C., *Vygotskij in azienda*, Roma, Carocci, 1998