

La triangolazione scuola, adulti ed educazione degli adulti

Sergio Tramma

Abstract – *The essay treats the relationship between school, adults and adult education, from a socio-pedagogical perspective, that inserts this matter in a broader reflection on educational effects operated by economic and social transformations occurred in the recent decades. The school in the past has fulfilled an important educational function towards disadvantaged adults; now it can aspire to be a point of reference for all adult and elderly people, providing them useful tools to understand the contemporary society, however the risks of its further marginalization in the educational landscape.*

Abstract – *Il contributo affronta il rapporto tra scuola, adulti ed educazione degli adulti, analizzandolo da una prospettiva pedagogico-sociale. In particolare, il ruolo avuto dalla scuola nei confronti degli adulti è collocato all'interno di una riflessione riguardante gli effetti educativi delle trasformazioni economiche e sociali che si sono verificate negli ultimi decenni. La scuola, che in passato ha svolto un'importante funzione educativa nei confronti degli adulti svantaggiati, può oggi candidarsi a essere un punto di riferimento per fornire alle persone adulte e anziane strumenti per comprendere la società contemporanea, anche se non sono pochi i rischi di una sua ulteriore marginalizzazione nel panorama educativo.*

Sergio Tramma è docente di *Pedagogia sociale* e di *Pedagogia generale* presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Pedagogia sociale. Nuova edizione*, Milano, Guerini, 2010; *L'Educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta*, in M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011; *Legalità illegalità. Il confine pedagogico*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

1. Premessa

In questo contributo i nessi tra scuola, adulti ed educazione degli adulti¹ (EdA) sono esaminati da un osservatorio abitualmente, ma non per questo sempre correttamente, definito extrascolastico²; un osservatorio collocato in ambito pedagogico-sociale, cioè in quell'ambito disciplinare particolarmente attento alle dimensioni informali/diffuse/sociali/territoriali dell'educazione.

¹ L'educazione degli adulti è inteso come contenitore storico e contenutistico all'interno del quale si colloca, non senza qualche fatica, la prospettiva di *lifelong learning*.

² Cfr. R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

Affrontare il tema in questione utilizzando una tale prospettiva non comporta però pensarsi situati in una delle periferie dell'educare, e da questa, con un certo timore reverenziale, osservare la scuola considerandola l'asse centrale dell'educazione.

La scuola, e tutto ciò che in essa e nelle sue immediate vicinanze si svolge, è considerabile una *casamatta educativa* che si affianca e interagisce con altre esperienze (seppur più fluide e sempre meno delineabili con precisione) quali, per esempio, la famiglia e i media. Da questo vertice, appare ovvio che la scuola non può essere considerata l'agenzia che esercita un'egemonia culturale e fattuale in educazione, e non la esercita neppure negli anni della vita nei quali essa interessa una parte rilevante del tempo delle persone che la frequentano.

Non considerare la scuola come il centro dell'educazione non obbliga però ad avventurarsi alla ricerca di un'altra eventuale centralità sostitutiva altrettanto "solida". Significa, invece, ritenere che non esista, in termini di unità di tempo, luogo e azione, un centro dell'educazione delimitabile spazialmente, temporalmente e contenutisticamente; significa ritenere che tale "non centro" sia in realtà costituito dall'intreccio e dalle risultanti di tutte le esperienze educative che interagiscono nelle storie di vita individuali e collettive. E la scuola, in questo intreccio, costituisce solo una, e alcune volte neppure la più importante, delle componenti educative che entrano in gioco nelle storie educative di adulti e non adulti.

2. La presenza e l'assenza degli adulti nella scuola

Prima di entrare nel merito di alcuni aspetti del rapporto tra scuola, adulti ed educazione, è necessario affrontare una questione preliminare che contribuisce a tratteggiare la cornice entro la quale si colloca la riflessione riguardante, in generale, il rapporto tra adulti e scuola.

La scuola è quel contraddittorio luogo nel quale le adulte e gli adulti sono molto *presenti* e, nello stesso tempo, molto *assenti*.

Sono presenti lateralmente in qualità di genitori con una storia di formazione precedente e differente rispetto al contesto e al tempo formativo istituzionale all'interno del quale sono collocati i loro discendenti; gli adulti sono altresì presenti in qualità di insegnanti, cioè adulti collocati nella posizione di formatori professionali continuativi e, in alcune occasioni loro dedicate, anche in quella di formandi; altri adulti presenti sono il personale non docente, gli esperti di vario genere coinvolti alla bisogna, in ogni caso tutti adulti direttamente o indirettamente coinvolti nella didattica; poi vi sono gli adulti portatori di una domanda specifica che frequentano quell'universo formativo parallelo costituito dai corsi serali. Tutti i gruppi precedentemente elencati sono considerati adulti in virtù della loro collocazione anagrafica e delle loro storie professionali o familiari: secondo alcuni diffusi e consolidati indicatori sociali sono considerabili *adulti realizzati* (fatti, seppure non finiti).

Tuttavia, nella scuola è contemporaneamente presente anche *l'adulto che verrà*: le studentesse e gli studenti coinvolti dalla formazione scolastica per vivere pienamente la loro età non adulta ma, nello stesso tempo, sono pensati anche come destinatari di un'azione educativa finalizzata a fargli acquisire le competenze necessarie a raggiungere e vivere una “buona” età adulta.

Se le considerazioni precedenti sono corrette, ne consegue che nella scuola sembra essere assente l'adulto “aspecifico”, cioè l'adulto che tale è solo per una, pur incerta e discutibile, collocazione in una fascia anagrafica, e che si avvicina alla scuola in quanto portatore di una domanda formativa generale e non sulla base di ruoli familiari e professionali, o perché portatore di una domanda formativa compensativa. La scuola non contempla ancora la formazione formale dell'adulto come propria *mission* prioritaria.

3. Una contemporaneità educativamente disordinata

Il rapporto tra scuola ed educazione degli adulti ha comunque vissuto stagioni importanti, nelle quali la scuola è stata direttamente impegnata in formazione compensativa in senso stretto, se non in vere e proprie campagne volte a promuovere differenti livelli di alfabetizzazione, dal “non è mai troppo tardi” degli anni '60 alle “150 ore” degli anni '70.

Si trattava, allora, di un'educazione degli adulti formale ben collocata nei processi di grande trasformazione che interessavano l'Italia poiché capace di creare un'alleanza tra soggetti e interessi diversi, coniugando la domanda individuale di emancipazione degli individui con l'esigenza strutturale di modernizzazione del Paese. Un'esperienza educativa diffusa che si è affiancata e ha interagito con altre esperienze educative “tradizionali” quali quelle politiche, associative, confessionali e, progressivamente, anche con quelle non tradizionali e non strutturate riconducibili, per esempio, alle aree del tempo libero, del *loisir*, dei bisogni (cosiddetti) secondari che l'Italia del consumo progressivamente ha consentito a settori sempre più ampi di popolazione.

Considerando l'insieme delle esperienze educative, quindi anche quelle informali, è possibile constatare che, dal dopoguerra in avanti, abbiamo assistito al succedersi di un insieme di fenomeni che hanno coinvolto gli adulti con esiti massicciamente e diffusamente trasformativi³. Gli adulti non sono mai stati così fortemente educati, come in questi decenni, da processi quali le migrazioni interne, l'industrializzazione, la trasformazione degli assetti territoriali, i processi di emancipazione e liberazione delle donne, la prima (pubblica) e la seconda (privata) nascita della televisione⁴, le nuove tecnologie, le migrazioni internazionali, la fine delle “grandi narrazioni” politiche e via discorrendo sino

³ S. Tramma, *I nuovi anziani. Storia, memoria, formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Roma, Meltemi, 2003.

⁴ A tal proposito si veda il recente C. Freccero, *Televisione*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

ad arrivare alle trasformazioni che interessano l'oggi. Sono stati e sono processi educativi di massa compensativi, accrescitivi, regressivi che, per dirla con Pasolini, hanno mutato antropologicamente le italiane e gli italiani, e continuano a mutarli.

Detto questo, c'è da sottolineare quanto si sia modificato l'equilibrio tra le agenzie e le esperienze educative, in particolare quanto alcune di queste abbiano ridotto la capacità di far acquisire apprendimenti, basti pensare (e questo può essere salutato come un bene o come un male) alla netta riduzione della capacità da parte della chiesa cattolica di educare le adulte e gli adulti a comportamenti ritenuti consoni per credenti e non credenti (aumento delle convivenze a scapito dei matrimoni civili o religiosi, legittimazione progressiva di forme di famiglia non riconducibili a quella eterosessuale stabile e continuativa, l'uso di anticoncezionali) oppure (e anche questo può essere ritenuto un bene o un male) alla crisi delle appartenenze politiche e delle modificazioni dei percorsi individuali e collettivi di costruzione di una visione del mondo e delle pratiche di cittadinanza, che tale crisi ha comportato e comporta. L'educazione informale deregolamentata, diffusa e multicentrica pare non avere più argini, la formazione de "l'uomo "attuale" alla sua epoca"⁵ pare non avere intenzionalità e regia riconoscibili, collocata in una sorta di *web* materiale e immateriale *apparentemente* democratico, paritario, e senza alcun "grande fratello" in grado di orchestrare i processi educativi di adulti e non adulti.

Le esperienze che hanno educato gli adulti (ovviamente non solo gli adulti, ma è di questo che si ragiona) sono considerabili, a tutti gli effetti, *epocali*, pur se, soprattutto in questi ultimi anni, parliamo di un'epocale di grande intensità ed estensione, ma di breve durata. Inoltre, sono esperienze che riguardano tutti gli adulti nella dimensione quotidiana e prosaica dell'esistenza, non solo alcune nicchie di adulti privilegiati impegnati in una qualche cura di sé, o di adulti collocati in alcuni settori specializzati in qualche arte o mestiere.

Al cospetto di una situazione di questo tipo, le raccomandazioni dei vari organismi europei, l'ingegnerismo tassonomico attorno alle competenze, la classificazione degli apprendimenti, la convinzione che *apprendere-ad-apprendere-per-tutta-la-vita* sia la soluzione per navigare nella contemporaneità, sembrano essere soluzioni e prospettive che mostrano alcuni limiti analitici e progettuali. Il sapere solido, statico, conservativo, cumulativo, trasmissibile, immarcescibile, si è trasformato in non sapere, in metodo dell'apprendimento neutro e indifferente rispetto all'apprendibile/appreso. Tutto ciò in sintonia con altre convinzioni che si sono progressivamente imposte pressoché come indi-

⁵ A. Gramsci, *Gli intellettuali*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 147. Si veda anche Paolo Orefice: "Ogni società in ogni cultura dà forma ai suoi uomini e alle sue donne. A questo scopo, ogni epoca storica elabora gli "idealtipi" che rappresentano non tanto o non solo l'esperienza storica reale, ma la direzione verso cui orientano, attraverso i propri apparati, tra cui i sistemi formativi, l'esistenza dei soggetti" (P. Orefice, *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Milano, Bruno Mondadori, 2011, p. 3).

scutibili certezze, per esempio che un'azienda profit, una raffineria clandestina di eroina e un ospedale siano simili nelle loro dinamiche astratte, e in quanto tali gestibili con logica manageriale, oppure che il merito sia un valore in sé, a prescindere dal suo contenuto e dalle sue espressioni.

In questa situazione di “liberalizzazione” estrema, di *voucherizzazione* di fatto e/o culturale della formazione, una domanda sorge spontanea: quale senso ha o potrebbe avere la triangolazione tra adulti, educazione e scuola?

4. La scuola totalizzante, la scuola inesistente

La scuola che si rapporta all'EdA potrebbe essere pensata in molti e articolati modi, tutti collocati su una linea che congiunge due estremi: in uno sta la scuola come esperienza *totalizzante*, seppure non totalitaria, nell'altro la scuola come esperienza *inesistente*.

Nel primo caso la scuola è disegnabile come luogo della formazione che trova la sua essenza e il suo senso nella predisposizione di azioni formative per adulti che “rimangono indietro” rispetto all'acquisizione delle competenze necessarie a barcamenarsi nella contemporaneità, perpetuando in questo la componente compensativa nei confronti degli adulti svantaggiati. Oppure, la scuola potrebbe ergersi a presidio formativo universalistico rivolto a *tutti* gli adulti tentando di organizzare e proporre un'area di educazione non formale “protetta”, una sorta di zona franca non mercantile e pedagogicamente impostata, capace di fornire a qualsivoglia adulto degli strumenti in grado di fronteggiare la contemporaneità e le molte educazioni selvagge che in essa albergano. Cioè estendendo, rielaborati, agli adulti i pacchetti formativi rivolti ai giovani, per esempio quelle “competenze per la cittadinanza”⁶ che diventano essenziali in un assetto sociale e culturale dove le nuove idee e le nuove prassi di cittadinanza si formano in tempi brevi e si frantumano in tempi altrettanto brevi, oscillando dalla cittadinanza intesa e praticata come delega al leader carismatico/populista di turno alla cittadinanza come partecipazione attiva ai processi trasformativi del proprio minuto contesto territoriale di appartenenza.

La scuola che si rivolge indistintamente, seppure articolatamente, all'insieme degli adulti, per disturbare ancora Antonio Gramsci, potrebbe essere considerata “La scuola [che] col suo insegnamento lotta contro il folclore”⁷. Si tratterebbe di riformulare questa lotta contro il folclore estendendola anche agli adulti, non solo alle giovani e ai giovani. Considerando il neo-folclore odierno, da definizione di dizionario, “il complesso delle tradizioni, dei costumi di un popolo e il loro modo di manifestarsi”⁸, dove, oggi, l'azione contro di esso non è da intendersi come tentativo di emancipare da una cultura agrico-

⁶ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

⁷ A. Gramsci, *Gli intellettuali*, cit., p. 136.

⁸ Cfr. F. Sabatini, V. Coletti, *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*, Milano, Rizzoli-Larousse, 2004.

la, premoderna, arretrata, bensì da quelle neo tradizioni, tanto radicate quanto usa e getta, che hanno costituito e costituiscono spiegazioni del mondo e modi di stare in tale mondo, reale o immaginario che sia.

All'estremo opposto della scuola totalizzante si colloca la scuola come entità inesistente, cioè come organizzazione formativa a cui è, di fatto, negato il possibile ampliamento di ruolo, che vada oltre i residui di quello compensativo rivolto agli adulti. Le è negato poiché ritenuto inutile o nocivo, quasi una sorta di avveramento (anche se solo per gli adulti, non per i giovani) dei sogni dei descolarizzatori più radicali, che alcune volte potevano essere (e sono) appunto solo sogni, poiché, in ogni caso, la scuola, inutile o nociva che fosse (o sia) c'era (e c'è). Nei tempi attuali la scuola potrebbe diventare nei fatti inesistente a causa della formatività diffusa presente nella contemporaneità, una formatività che più che in comunità territoriali dotate di luoghi e tempi di formazione autonomi e interconnessi, avrebbe nel *web* la sua principale e immateriale agenzia diffusa.

Ma la scuola potrebbe diventare inesistente anche a ragione di un altro motivo, del tutto intrecciabile con il precedente, cioè il suo ridimensionamento in quanto soggetto pubblico e la sua progressiva privatizzazione in termini di ritirata di tale pubblico a favore del privato, cosa che, per altro, già accade, così come a ragione del fatto che la formazione in età adulta è diventata questione di interesse privato pur mediato da terzo settore, dagli accreditamenti e da vere e proprie convenzioni tra privato e pubblico. In un contesto economico e culturale nel quale è in corso un importante processo di privatizzazione della spesa individuale in fatto di sanità (spese individuali, neo-mutue assicurative) difficilmente un settore quale quello dell'educazione degli adulti potrebbe sperare di essere ancorato al pubblico attento, come suole dirsi oggi, al bene comune.

Ma la scuola non è un organismo vivente che autonomamente decide i propri compiti, confini e destini, e questo, a maggior ragione, vale anche per le politiche di educazione degli adulti. La scuola è una variabile complessa che interagisce dialetticamente con l'ambiente sociale, altrettanto complesso, nel quale si colloca, venendone modificata nel mentre contribuisce a modificarlo. È piuttosto una variabile che da tale ambiente riceve compiti e non, viceversa, che assegna compiti a tale ambiente. L'autonomia della scuola è quindi relativa, non può decidere quali prospettive darsi, e anche per questo non reggono quei rimproveri totali che attribuiscono alla scuola, in particolare agli insegnanti, fallimenti epocali di ogni ordine e grado; così come non reggono neppure quelle speranze totali che intendono la scuola, e l'educazione tutta, come promotrice assoluta di una società migliore.

Nella riflessione attorno al nesso tra scuola, adulti ed educazione degli adulti vi è un aspetto che non è possibile ignorare o sottovalutare: oggi all'interno della condizione adulta non può non essere compresa quella fase della vita comunemente definita anziana, quella fascia di età/condizione sociale che all'interno di una società fordista poteva, seppure con una notevole dose di

imprecisione, essere considerata età post-adulta. Con tale ampliamento categoriale dell'età adulta, il nesso tra questa, la scuola e l'educazione si fa più articolato, non potendo le variegata prospettive di *lifelong learning* essere incardinate solo o prevalentemente ai percorsi professionali o a ruoli sociali e familiari tipici dell'età adulta pre-anziana.

L'ingresso della condizione anziana in quella adulta pone questioni delicate e strutturali a chi si occupa di educazione degli adulti. Innanzitutto l'identificazione e la comprensione della vecchiaia come fase della vita composita e come condizione sociale più dinamica e multiforme rispetto a ciò che potrebbe emergere dalla sua riconduzione a un presunto stato di "nonnità" gravido di potenzialità educative rispetto alla seconda generazione di discendenti (discendenti dotati di una nipotinità?), oppure alla funzione di conservazione/trasmissione delle memorie, o alla disponibilità ad attività di volontariato. L'invecchiamento della popolazione, di quella adulta in particolare, invita a una riflessione pedagogica in grado di prospettare azioni che teoricamente e operativamente siano in grado di andare oltre, seppure comprendendoli, l'incontro tra anziani e bambini, il racconto di memorie o il generico darsi agli altri solidaristico.

L'invecchiamento della popolazione è stato ed è ancora un elemento di vero e proprio spiazzamento sociale e culturale, ed è anche un evento educativo diffuso che ha modificato i corsi di vita delle persone anziane e non anziane, obbligandole a nuovi apprendimenti in età adulta riguardanti sé o gli altri, quali la micro e macro riprogettazione di breve o di medio periodo in occasione di transizioni significative come la cessazione del lavoro, l'aumento del tempo disponibile, la sopravvivenza al coniuge, la riduzione dell'autonomia, la cura obbligata degli ascendenti, fenomeno riguardante prevalentemente le donne, anche quelle collocate in un'età anagrafica comunemente associata all'anzianità.

La vecchiaia, nel corso di questi ultimi decenni ha cambiato, tramite processi parziali dalle diverse velocità e diffusione, le sue connotazioni culturali di riferimento: da vecchiaia premoderna a moderna, da moderna a "postmoderna". È stato un processo "epocale" che, è necessario sottolinearlo, l'educazione degli adulti non ha sempre presidiato con la necessaria attenzione e nel quale si sono registrate esperienze, anche molto importanti, di autoformazione, da quelle precedentemente accennate, collocate più nei percorsi di vita individuali, a quelle più collettive, tipo le università della terza età o l'associazionismo sindacale post-professionale.

5. Valorizzare le problematività

Che fare, se fare? Impossibile dirlo, è talmente in movimento la situazione economica e sociale che qualsiasi pensiero che si ponesse come disvelatore di strategie rischierebbe di infrangersi contro cambiamenti non previsti o non

prevedibili. Infatti, sino a pochissimi anni fa non sarebbe stato posto all'ordine del giorno di qualsiasi ragionamento la necessità di fare i conti con processi di impoverimento, disoccupazione, disgregazione sociale come gli attuali, quindi con un EdA non solo collocata su un piano compensativo ma anche su quello della sopravvivenza. L'attenzione nei confronti dell'educazione degli adulti non può ridursi oggi a sottolineare l'importanza dell'apprendimento-per-tutta-la vita senza evidenziare le problematicità, cioè quanto i soggetti individuali siano pensati, in un contesto economico, sociale, culturale (e formativo) come l'attuale, come delle *variabili dipendenti* dall'innovazione, dai cambiamenti, dal movimento perenne. Il soggetto che acquisisce competenze per la vita tutta o per alcuni suoi aspetti parziali (il lavoro) non è un soggetto lineare e solare che si è emancipato dai laccioli della modernità, acquisendo finalmente la piena autonomia e la piena direzione della propria vita: è un soggetto che *deve* essere flessibile, frammentario e precario con tutta l'incertezza e i costi umani che ciò comporta⁹.

Il nesso tra scuola, adulti ed educazione è in sé problematico, non sistematizzabile in una prospettiva di lungo o di medio periodo, soprattutto, come accennato, in un contesto nel quale le storie di vita individuali, collettive e sociali sono contrassegnate dal breve periodo come prospettiva strategica.

Si potrebbe affermare che, malgrado i ripetuti richiami europei, nazionali e locali a predisporre percorsi formativi per gli adulti, l'educazione a loro rivolta sostanzialmente langue, insediata in aree marginali anche se quantitativamente rilevanti, presidiata da pochi e caparbi pedagogisti ed educatori con logiche e obiettivi *d'antan*, quasi un'educazione degli adulti autogenerata e preservata da domande ormai individuali e frammentate, più che stimolata e strutturata da intenzionalità collettive coordinate e continuative.

Oggi le persone, le istituzioni, le “cose” che si occupano o potrebbero occuparsi, da differenti prospettive disciplinari, di EdA hanno forse come principale dovere quello di esercitare un'azione critica nei confronti della stessa EdA¹⁰, non glorificandone quindi le magnifiche sorti e progressive, ma considerandola un'area di vera e propria criticità, paradossalmente proprio per questo molto ben inserita nel panorama pedagogico contemporaneo che dall'interrogare l'EdA non potrebbe che ricavare salutari elementi di riflessione rispetto al proprio incerto posizionamento nella contemporaneità.

⁹ Cfr. L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Roma-Bari, Laterza, 2007; R. Sennett, *L'uomo flessibile. le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999.

¹⁰ M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.

Riferimenti bibliografici

- Castiglioni M. (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011
- Freccero C., *Televisione*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013
- Gallino L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Roma-Bari, Laterza, 2007
- Gramsci A., *Gli intellettuali*, Roma, Editori Riuniti, 1975
- Moscato R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008
- Orefice P., *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Milano, Bruno Mondadori, 2011
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- Sennett R., *L'uomo flessibile. le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999
- Tramma S., *I nuovi anziani. Storia, memoria, formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Roma, Meltemi, 2003