

DEMETRIO, Duccio (Enero/Julio 2011). I paradossi italiani dell'educazione in età adulta. Riflessioni tra incurie ed equivoci. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. pp. 1365-1386

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

---

#### RIASSUNTO

Il testo propone una riflessione sul ruolo ed i significati dell'educazione degli adulti nell'attuale panorama italiano. Mentre va calando l'attenzione e l'impegno istituzionale e politico sulla prospettiva di un diffuso *Lifelong learning*, si rende sempre più urgente un impegno da parte di chi si occupa, a vario titolo, di educazione degli adulti per la costruzione di una riflessione che riporti l'attenzione sul suo valore filosofico, culturale ed etico. Per una educazione, quale dimensione trasversale all'esistenza umana, che operi nei termini della crescita di un cittadino responsabile, di sé e del mondo. L'A., dopo aver esposto le principali criticità dell'educazione degli adulti nel contesto italiano contemporaneo, conduce il lettore nell'analisi delle ragioni a sostegno di una sua difesa e promozione, ragioni sul piano sociale, culturale, filosofico e politico.

**PAROLE CHIAVE:** educazione degli adulti, etica, filosofia, Italia, responsabilità politica.

---

#### ABSTRACT

This article analyses the role of adult education in Italy. While the institutional and political attention of lifelong learning's perspective decreases, the construction of a new reflective perspective on the philosophical, cultural and ethic adult education's value becomes strictly necessary. The aim is to create an education, as an human existence's dimension, that could help to develop popular consciousness and active citizenship. The Author, after having exposed the main critical issues of adult education in the Italian context, analyses the social, cultural, philosophical and political reasons to sustain an adult education's defence and promotion.

**KEY-WORDS:** adult education, ethics, Italy, philosophy, political responsibility.

**I PARADOSSI ITALIANI DELL'EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA.****Riflessioni tra incurie ed equivoci.****ITALIAN PARADOX OF EDUCATION OF ADULT.****Meditations through carelessness and misunderstandings.**Duccio Demetrio <sup>1</sup>**PREMESSA**

Sarebbe piuttosto miope, se non disonesto, ritenere che quanto viene ricondotto alla denominazione – sia accademica che operativa – di “educazione degli adulti” vada attraversando oggi, e tanto più in Italia, una stagione fortunata e feconda: di idee, provvedimenti normativi, creatività nelle pratiche. I segni evidenti della recessione economica, della staticità politica, unitamente a sensazioni diffuse di scoramento, sono visibili e palpabili in tutti i settori della società e fra questi, particolarmente colpito, ci appare quello di cui in questo testo ci vogliamo occupare.

Con l'impegno di ridurre talune enfasi ottimistiche, che oggi sarebbero fuori luogo, preferendo qui la via della riflessione collegiale la più disincantata. All'interno di questo campo i malesseri sono molteplici, come non tenerne conto?<sup>2</sup> Essi vanno dal silenzio denso

---

<sup>1</sup> Professore ordinario di Filosofia dell'educazione e Teorie e pratiche della narrazione. Fondatore e Direttore Scientifico della “Libera Università dell'Autobiografia” di Anghiari (AR). Si occupa di autobiografia come pratica autoformativa e formativa, dell'adulità e delle sue molteplici dimensioni filosofiche e pedagogiche, nonché della educazione alla interiorità. Fra le sue ultime pubblicazioni: “*L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*”, Milano, Raffaello Cortina, 2010; “*L'educazione non è finita. Idee per difenderla*”, Milano, Raffaello Cortina, 2009; “*La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*”, Milano Raffaello Cortina, 2008. Email: [duccio.demetrio@unimib.it](mailto:duccio.demetrio@unimib.it)

<sup>2</sup> Voglio segnalare tanto per esemplificare l'esternazione del disagio e dello sconcerto che vivono più direttamente coloro che si occupano di istruzione degli adulti l'editoriale di Massimo Negarville (2010), apparso sul numero di Dicembre del 2010, della coraggiosa rivista *Percorsi- Formazione 80* di Torino. Laddove ci viene ricordato che “*La popolazione adulta italiana è segnata da una diffusa presenza della bassa scolarità: tra i 20 e i 64 anni, ben il 46% degli individui ha al massimo la licenza media (16 milioni di persone, di cui quasi un terzo con la sola licenza elementare; Istat 2010)*” A fronte di tale situazione “*Il MIUR sostiene che “nei prossimi anni vi sia un'invarianza nel fabbisogno di istruzione della popolazione adulta. E questo, paradosso nel paradosso,*

che, ormai, sembra avvolgere ogni discussione scientifica e filosofica sulle correlazioni tra età adulta e senso dell'educare, alla stagnazione di provvedimenti legislativi riguardanti l'istruzione di base o avanzata. Ai quali va nondimeno associata una crisi manifesta in ambiti quali la formazione d'impresa e continua, la promozione culturale livello di comunità locali e di luoghi di cura delle persone. La preoccupazione che qui si esprime rappresenta quindi il tentativo di reagire ad uno stato letargico posizionato in più territori del discorso.

Se c'è infatti da essere seriamente preoccupati per il futuro di tale materia di indagine, per un settore che, ben lungi dalle retoriche, dovrebbe essere nevralgico per lo sviluppo civile e produttivo, lo siamo nondimeno per le sorti di una disciplina che, con fatica, riuscì ad affermarsi in ambito accademico nel nostro paese soltanto poco più di trent'anni fa. Una vera e propria *in-curia* caratterizza le diverse dimensioni di questo indirizzo, così trascurato e sottovalutato. Le stesse sedi universitarie potrebbero fare molto di più per le esigenze di rientro in formazione di singoli individui, di categorie sociali e di gruppi amatoriali, sempre più interessati non tanto a colmare le lacune dei loro saperi di base o già avanzati, ma ad esercitare il loro diritto permanente all'educazione in quanto donne e uomini. Parola, educazione, che come diremo, in un riferimento peculiare ad un'età che convenzionalmente denominiamo matura (per la verità, tra le più tormentate, incoerenti, ineffabili) assume un senso ancor più pregnante. Laddove scopriamo che è proprio in questo tempo della vita, e non nei precedenti, che ci è dato comprenderne l'intrinseco valore e senso. Ciò accade ad ogni adulto che si sorprenda a riflettere sul peso e l'importanza salutare dell'educazione nella sua storia; così come accade ancor più a ciascuno di noi: destinati per vocazione intellettuale a non smettere di imparare.

Quando ci avvediamo che le distinzioni che andiamo indagando tra la natura istruttiva o educativa delle fonti dell'apprendimento -

---

*mentre nello stesso documento il MIUR richiama con toni allarmati i drammatici dati sul profilo culturale della popolazione adulta nel nostro paese".*

sulle quali più oltre ribadiremo l'esigenza di un distinguo epistemico con riverberi istituzionali - sembrano sfumare. Poiché ogni gesto adulto verso il sapere, la cultura, il conoscere il più quotidiano, informale, connesso agli eventi felici e penosi della vita, risponde ad un bisogno dalle più coinvolgenti implicazioni educative. Le quali sono tali poiché sono in grado - quando l'istruzione si trasforma in evento educante - di generare risonanze ed effetti nella percezione di sé, nuove condotte, altre aspirazioni nemmeno ipotizzabili all'inizio di questo o quel percorso intrapreso. Quale ne fosse la denominazione e lo scopo palese dichiarato. Ciò che impariamo, che ci ripromettiamo di apprendere (tanto dal fluire dell'esistenza, quanto dai luoghi in cui il sapere viene proposto, fisici o ormai informatici), lo assimiliamo maggiormente, lo reinvestiamo per conferire dignità maggiore alla nostra immagine, per ridestare stima di noi negli altri, per ottenere ma anche per dare di più. Perché mossi da una più forte motivazione; dal desiderio autentico - e sovente disinteressato - di coniugare la prima con la seconda versione dell'impresa conoscitiva: l'istruzione con l'educazione. La nostra soggettività adulta riesce ad operare sintesi tra tali all'apparenza opposte dimensioni quando, finalmente in libertà e responsabilità, capiamo che ci iscriviamo ad un corso, seguiamo un programma di specializzazione, entriamo in una libreria, navighiamo in internet per coniugare la fatica al piacere di imparare. Dove ci sentiamo protagonisti dell'effetto generativo di quanto appreso poiché siamo noi in prima persona a renderlo tale. Tale da riflettersi su scelte ancora possibili, sulla vita interiore e la più privata, sulla possibilità di inoltrarci in esperienze - per la mente, il sentire, il condividere - nuove e impegnative.

Ritengo pertanto che questa riflessione debba innanzitutto avviarsi mettendo a fuoco, in educazione degli adulti, almeno quattro *incurie* tra le più vistose; delle quali l'istituzione universitaria, chi la abiti e frequenti, è elettivamente chiamato ad occuparsi.

La prima è *antropologica*, la seconda *filosofica*, la terza è *culturale* e la quarta è *etica*: quest'ultima chiama in causa principi oggi

gravemente lesi, relativi alla diffusione di nuove idealità a livello di motivazione dei singoli a conoscere in funzione di una *restituzione sociale*. Si tratta di orientamenti di valore, o se si preferisce di senso, riconducibili ai compiti che un'educazione degli adulti - non più circoscritta soltanto ad un settore specifico - dovrebbe assumersi sul piano della diffusione di impegni individuali e collettivi (oggi così perduti ed offesi), inerenti la *diffusione* e la *fruizione* dell'educazione nel corso della vita come *responsabilità civile*. In quanto pluralità di opportunità che una società che voglia dirsi civile ha il dovere costituzionale di offrire, stimolare, organizzare in ogni luogo in cui l'educazione in età adulta possa rivelarsi un esercizio della democrazia, delle libertà fondamentali, del diritto, della solidarietà.

Tale tema è stato ed è rimosso da ogni discussione culturale e politica che si repute impegnata a delineare i compiti elettivi cui una proposta di istruzione o educativa, quale essa sia, dovrebbe attendere. Senza che ci sia bisogno, come diremo, di parole altisonanti e retoriche. Laddove si riesca a realizzare un'esperienza, meglio se partecipata, nata con il concorso dei diretti interessati e tesa a mettere le persone nella condizione migliore per imparare innanzitutto da se stesse, ebbene, in questi spazi di vita associata o individuale, l'attuazione della più modesta, e umile, attività di educazione in età adulta già è guidata - per ricordare HANS JONAS - dal "principio responsabilità."<sup>3</sup>

### **L'INCURIA ANTROPOLOGICA: PIÙ ATTENZIONI PER LE MUTAZIONI IN ATTO**

La prima sottovalutazione che vogliamo richiamare concerne le trasformazioni sia dell'idea di educazione che di età adulta. Pertanto, messo tra parentesi ogni nostro specialismo pedagogico, che deve caratterizzare tale discussione, ma che se troppo coltivato può indurci a trascurare quel che avviene oltre i nostri recinti usuali, non possiamo

---

<sup>3</sup> JONAS, Hans (2002). *Il principio responsabilità. un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.

che imbatteci opinionisti e osservatori di ben diverso avviso. Forse costoro potrebbero essere all' oscuro di una dizione, o ritenerla sorpassata, che a noi, invece, sta ancora molto a cuore; perché emblema di una tradizione di valori democratici e di emancipazione sociale, sia laica che cristiana, in ogni caso eredi dell'illuminismo. Ad esempio, potremmo essere tratti in inganno dai pronunciamenti rituali e stentorei di formule iterativamente frequentate nella convegnoistica ministeriale o confindustriale (sedi dove la stessa denominazione educazione degli adulti venne ritenuta desueta, sospetta e - con supponenza - cancellata dai documenti ufficiali) inneggianti alla "società della conoscenza", al "*Lifelong learning*", "all'apprendimento continuo".

Il rigetto nei confronti di tale definizione potrebbe essere imputabile ad opposte motivazioni: da un lato, si fa notare, educazione è parola tesa ad infantilizzante l'adulto; dall'altro, si afferma senza mezzi termini che essa è nozione ambigua, vaga, refrattaria a ogni tentativo di oggettivazione. La sua natura non consente, si aggiunge, misurazioni quantitative degli esiti e perciò va dichiarata sospetta, troppo vischiosa, agli effetti di una sua razionalistica e positivista determinazione. Ma gli entusiasti ci rassicurano, suscitando in noi attenzioni e conforti rispetto a tesi che da sempre sosteniamo, evocando le promettenti scoperte delle neuroscienze.

Ogni giorno che passa si aggiungono prove relative alla plasticità nelle nostre sinapsi alla vivacità dei nostri neuroni; si portano argomenti, questi sì scientificamente testabili, a conferma delle incredibili capacità evolutive e creative del nostro cervello. Si batte il tasto sull'importanza che un apprendere senza soluzioni di continuità ci consegnerà ad una vecchiaia felice, giovanile e gioviale. O, ancora, potremmo restare colpiti favorevolmente dall'eccesso di sondaggi pettegoli dedicati alle manifestazioni correnti dei costumi maschili o femminili, predominanti o minoritari. E, inoltre, difficile è restare insensibili dinanzi ad una saggistica, quanto mai prolifica, dedita a frugare - con la complicità dei media, nella glorificazione delle

tecnologie digitali che sono diventate il toccasana di ogni nostro digiuno cognitivo,- nei comportamenti, anche i più scabrosi (sessuali, maniacali, malati, consumistici, procreativi, morali e immorali, politici,...) *delle molte* età di mezzo, che vanno vivendo - a memoria d' uomo - il loro più felice o per altri versi drammatico presente. Dove l'uso del plurale non è casuale, dal momento che - ormai è noto - l'età adulta non può essere più considerata un monolite esistenziale o concettuale: essa si compone di scansioni temporali interne, brevi o prolungate, che sempre più andranno sfrangiando, modulando, scandendo il periodo già più lungo e longevo dell'esistenza umana. Dove i passaggi dall'una all'altra situazione e temperie esistenziale, sarebbero accuditi, stimolati, affidati più che all'educazione ai poteri dell'istruzione; a giochi interattivi, ad esercizi volti a tenerci in allenamento costante ricorrendo alle ginnastiche intellettuali, relazionali, creative le più bizzarre, a vacanze intelligenti. E dove la caoticità liberistica delle offerte di apprendimento, lungi dal costituire uno svantaggio per le fasce più svantaggiate e deboli culturalmente, costituirebbe una vera fortuna, perché assai simile a quanto può offrire un centro commerciale. Sempre che si abbiano i mezzi per giovarsene. Del resto, ha affermato anche ZIGMUND BAUMAN che *la nostra è una società di consumatori e, esattamente come il resto del mondo visto e vissuto dai consumatori, la cultura li trasforma in prodotti di consumo [...] sommando l'instabilità e l'incoerenza, la cultura liquida non ha persone da coltivare. Ha invece clienti da sedurre.*<sup>4</sup>

Tutto questo grazie alla definitiva consegna alle leggi di mercato di una domanda che, a parere degli ottimisti ad oltranza, in futuro conoscerà un'espansione inarrestabile sorretta e suggerita, non più da sparuti educatori di adulti, ma da neuroscienziati, da infermieri delle prestazioni cognitive, da allenatori psicomotricisti, da gerontologi convertiti alla geragogia. Tutto questo con le protezioni potenti dell'industria farmaceutica, telematica, alimentare, sportiva, turistica. Tutto questo, ed altro ancora, finalmente porterà a sostituire, per

---

<sup>4</sup> BAUMAN, Zigmund (2010). *Lo spettro della barbarie. Adesso e allora*. Milano: Bevivino Edizioni. p. 34.

sempre, dal lessico contemporaneo e futuro la parola educazione - troppo compromessa con la parola "cittadino" - con l'algido ma certo più rassicurante concetto di apprendimento. La parola cittadino, a sua volta, con quella di avventore, compratore, cliente. Affidare invece all'educazione degli adulti un compito "antropologico" equivarrà a non smettere di seguire non tanto gli andamenti della domanda e dell'offerta, ma piuttosto a risvegliare consenso, partecipazione, protagonismo, contribuendo a educare a scegliere, rifiutare, distinguere, criticare.

### **L'INCURIA FILOSOFICA: LA SOTTOVALUTAZIONE DI UN SAPERE CHE INCLUDE I PARADOSSI**

La seconda disattenzione sulla quale ora appare necessario soffermarsi, è tra le più rilevanti, seppur all'interno di una ristretta cerchia di analisti. È sufficiente dare uno sguardo alla letteratura nazionale di merito, per rendersi conto di quanto poco la filosofia dell'educazione, e non solo, si sia occupata di questa materia <sup>5</sup>. L'equivoco tra i pessimisti(noi) e i fiduciosi nelle magnifiche sorti e progressive di un mondo variegato dal quale poter trarre finalmente buoni affari senza più zavorre pubbliche, scaturisce dal ritenere che - rispetto alle condotte citate, ormai determinate dal mercato e tali da accentuare l'individualismo estremo che connota le nostre società - il legame con l'educazione (o con altre terminologie ritenute meno desuete) sia sempre scontato. A patto che la si voglia cogliere nei suoi effetti soltanto positivi (leggi evolutivi e migliorativi), per le vicende dei singoli, dei gruppi, delle comunità e dei luoghi di lavoro. Il che potrebbe essere anche accettabile, se però all'educazione si assegnassero significati ben diversi da quelli che solitamente le si attribuiscono. Riconducibili ad esperienze tardive o protrate, continuative o discontinue (di studio, di apprendimento, di

---

<sup>5</sup> Dal 1995 al 2008, la rivista *Adultità*, fondata e diretta da chi scrive ed edita dalla Guerini e associati crediamo abbia svolto a tal proposito un ruolo importante anche sul piano del rinnovamento filosofico dell'idea di condizione adulta nella connessione mai taciuta con i processi educativi.



addestramento, di comprensione, ecc.) veicolate intenzionalmente da agenzie disparate venditrici di tali servizi; da opportunità di varia natura, nelle quali siano ravvisabili eventi, anche modesti, di espansione conoscitiva nella declinazione consueta dei saper fare, conoscere, gestire, organizzare. Ma l'educazione, qualora la si voglia indagare a livello teoretico e critico, non può essere ritenuta soltanto questo: la sua presenza è *pervasiva*; non è riducibile (nelle singole biografie umane adulte o meno, ovvero tendenti all'età senile), alla frequentazione coatta o libera a incontri che promettono meraviglie, alla esposizione di dosi intrusive di conoscenze veicolate secondo metodi tradizionali o in autoistruzione telematica. Dai quali si può uscire, o rimanere vivi, senza per questo averli introiettati come altrettanti eventi educativi.

Per il semplice fatto che un evento è tale se non si riduce alla accumulazione di informazioni: è tale se ingenera processi mentali, e non solo, tali da introdurre variazioni di rotta, *ex post* o *in itinere*; tali da modificare le rappresentazioni di sé in chi abbia imparato o stia imparando.<sup>6</sup> Sia a livello di ricadute significative nelle pratiche agite quotidianamente, efficaci agli effetti di un'identità personale da offrire al mondo, senz'altro preferibile alla precedente. Il valore che vogliamo attribuire all'educazione, si iscrive pertanto, nella sua ampiezza e indeterminatezza, in tutto quanto si rende fonte di risposte esemplari alle sollecitazioni vitali, non solo agli effetti, diremo tra poco, di un incremento di altrettanta dinamicità esistenziale. Le donne e gli uomini, per necessità di sopravvivenza, nelle loro differenze di genere, per censo, per dotazioni psicofisiche, per privilegi e vantaggi o svantaggi sociali, si trovano a dover adottare pur sempre in prima persona modalità di *adattamento*, di *assimilazione*, di *conformazione* alle circostanze date. Si pongono, al contempo, come destinatari di condizionamenti ai quali sia arduo restare indifferenti e immoti: nei cui confronti si sappia rispondere consensualmente per fortunati motivi pregressi, per disposizioni psicologiche e però anche come soggetti

---

<sup>6</sup> ALBERICI, Aureliana (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.

consapevoli e orgogliosi delle proprie scelte. Ciò che, in questa accezione, indichiamo come educazione è quindi tutto ciò che ci rende quel che siamo diventati, e potremmo ancora divenire; che ci ha reso insomma individui sotto ogni punto di vista. In relazione a quanto la vita ci offre, agli effetti dell'abbandono di abitudini consolidate e quindi ponendoci, in buona sostanza, in stretta correlazione con l'esercizio del nostro poter- sapere realizzarci anche in circostanze avverse. Ha scritto a tal proposito TOURAINE recentemente:

*il senso - della nostra identità - non è nella situazione, nel sistema, ma nell'attore, nella sua coscienza, nella sua esigenza di essere un attore creatore di se stesso [...] il "bene" per l'attore di oggi è ciò che permette di essere un soggetto, di costruirsi e affermarsi come essere portatore di diritti e di libertà [...] L'individuo non solo non scompare, ma non smette di rafforzarsi almeno per resistere alla crescita del consumo e degli scambi. E' necessario opporre una sufficiente resistenza per evitare la propria distruzione [...] L'individuo reale, e il suo me ideale, che non è un super ego ma, al contrario, un portatore di diritti, innanzitutto del diritto di essere riconosciuto come attore autonomo, libero e responsabile dei suoi comportamenti.<sup>7</sup>*

Fa eco al sociologo francese, ancora BAUMAN quando afferma:

*l'individualizzazione consiste nella trasformazione dell'identità umana da qualcosa di dato a un compito, e nell'attribuzione agli attori della responsabilità rispetto alla realizzazione di questo compito e delle conseguenze delle loro azioni [...] Il bisogno di divenire ciò che si è l'aspetto caratteristico della vita moderna [...]. L'individualizzazione garantisce ad un numero sempre crescente di uomini e donne un'inedita libertà di sperimentare, ma porta con sé anche il compito inedito far fronte alla consegna.<sup>8</sup>*

---

<sup>7</sup> TOURAINE, Alain (2009). *Il pensiero altro*. Roma: Armando. pp. 111-127-132

<sup>8</sup> BAUMAN, Zigmund (2008). *Individualmente insieme*. Reggio Emilia: Diabasis. pp. 31-39.

L'educazione è quindi l'esito in progress di come abbiamo imparato a gestire le nostre libertà o le nostre sottomissioni; è quanto ci ha consentito di *individuarsi* nella raggiunta consapevolezza dell'impossibilità di poter del tutto affrancarci da vincoli e destini che potrebbero apparirci insormontabili, se non intervenisse l'educazione ad aiutarci a superarli e a oltrepassare, con nostra sorpresa, quel che credevamo di aver raggiunto una volta per tutte. Rispetto ai quali le nostre responsabilità, lungi dall'essere disattese, possono diventare una sfida da raccogliere a livello di autorealizzazione innanzitutto personale, la quale resterebbe incompiuta se non potesse ridistribuire queste conquiste ai propri simili. Anche in questa circostanza la logica del cliente, non è quella del cittadino; quella del consumatore, non è quella di chi è disposto ad offrire cura e prestazioni senza contropartite.

L'educazione, quando si sia noi a volerla educare o rieducare, ci consente di attingere a risorse plurime, per imparare a vivere, traendo da esse gli insegnamenti indispensabili a gestirne la complessità, anche rispetto a quei piani emotivi che soltanto la vita può insegnarci. Grazie però alla mediazione di qualche occasione che ci permetta di comprenderne i processi. Al cui interno, sia essa culturale o terapeutica o solidale, in ogni caso tale se saprà essere attraversata da stimoli educativi. Ma un simile risultato non è sempre riconducibile, tanto più nel susseguirsi delle età adulte, a iniziative specifiche e facilitanti il conseguimento di questo livello evolutivo. Soltanto in questa accezione, innanzitutto fenomenologico-esistenziale, più che già pedagogicamente avvicinata, l'educazione può essere riconosciuta come *necessità vitale* e parte costitutiva di ciascuno di noi come appunto sa entrare la vita dentro e attorno a noi.

Per tale ragione, ed è una ragione educatrice, le molte e intrecciate componenti, che la rendono la fonte primaria del nostro educarci, possono essere ricostruite soltanto interpellando la memoria di ogni legittimo autore e protagonista della propria storia. L'educazione, insomma, è ciò che ci mette nella condizione di

raccontare a noi stessi e ad altri chi siamo, come esperienza discorsiva e introspettiva.<sup>9</sup> A patto che questa investigazione, oltre che a ricostruire il nostro passato autobiografico, ci sappia mettere in grado di segnalarci, nondimeno, ciò che ancora ci manca e desideriamo. Essa, nella peculiarità del mondo adulto, si trasforma quindi giocoforza in tensione auto-educativa; in una sorta di auto imprenditorialità (psichica, relazionale, civile, ideale) non necessariamente di carattere utilitaristico; purché in vista si sia determinati a tracciare mete più elevate, rispetto alla propria volontà di umanizzarsi e di rendere meno disumani coloro che ci circondano. Un approdo, questo, che può consentirci, attraverso l'esercizio del ragionamento, della coscienza vigile e "illuminata", di accedere ad una consapevolezza divenuta superiore a prima, di proseguire nel nostro cammino di crescita. In una maggiore cognizione di quanto non sia avvenuto nel tempo pre adulto; e volta a precisare, commisurandole alla propria persona, mete e aspettative aliene dai consueti meriti attribuiti agli effetti "buoni" di un'educazione deprivata di tutto il suo spessore esistenziale e per lo più ricondotta a valutazioni di carattere quantitativo. Più nozioni, più prestazioni, più abilità, più vantaggi economici e di carriera. In ogni caso, è il soggetto pienamente consapevole dei talenti che la *sua* educazione (totalmente *sua*) gli ha consentito di raggiungere (ed è questa una peculiarità dell'educazione ritrovata e riscoperta in età adulta), ad accorgersi che la *propria* educazione autobiografica, alla quale ha finalmente collaborato scientemente e non perché obbligatovi da una scuola, da una formazione professionalizzante, è sintesi tra le decisioni che hanno svolto per lei o lui un ruolo evolutivo, di emancipazione e - ancora una volta - di individuazione personale. Al contempo, l'educazione è, dunque, la risorsa cercata internamente o perseguita e scoperta fuori di noi, che ci consente di inseguire, di trovare, di discernere, di far fruttare le strategie adeguate per svincolarsi da una sorte che si renda inaccettabile e intollerabile; o, viceversa, contiene elementi educazionali il fatto, la persona,

---

<sup>9</sup> DEMETRIO, Duccio (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia. Et, DEMETRIO, Duccio (2010). *L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*. Milano: Raffaello Cortina.

l'istituzione che ci invogli a decidere di accettarla e di persistere nella difesa delle rendite di posizione: a consolidare i risultati raggiunti, le opinioni maturate, gli orientamenti di valore acquisiti e ritenuti idonei alla conservazione dei propri vantaggi materiali o affettivi.

Come la vita ci trasforma col passare degli anni, nella prevedibilità e nella imprevedibilità degli episodi critici che l'attraversano, così pure l'educazione determina, asseconda, si prende cura di simili trasformazioni. Tuttavia, vi è educazione nondimeno laddove si assumano atteggiamenti di *resistenza* ai cambiamenti. Questo è il più esemplare paradosso dell'educazione, cui abbiamo già accennato: si tratta di capire, rispetto alle singole vite ancora una volta, se le si voglia orientare agli effetti del mutamento o, al contrario, consolidare nelle loro stabilità, forse insoddisfacenti, ma pur sempre fonte di rassicurazioni soprattutto emotive oltre che materiali. Appare da ciò chiaro che poiché *vivere è divenire* - in ragione delle vicende fauste o infauste che non risparmiano nessuno - si tratterà di valorizzare un'educazione in grado di facilitare i compiti di sviluppo (anche ricorrendo alle opportunità di apprendimento sopracitate, con un poco di ironia), o invece, di potenziare un'educazione capace di consolidare quel che siamo, di confermarci nelle nostre attitudini, nelle nostre mappe mentali e valoriali.

Nella sua evidenza empirica, come esigenza pratica (risoluzione di problemi, crescita delle capacità cognitive, aumento dei benefici economici, benessere ...), ma non soltanto tale da un punto di vista etico e umanistico<sup>10</sup>, l'educazione - dinanzi alle sue multiple e non ammaestrabili manifestazioni contraddittorie - è sconsolatamente *neutrale*; siamo noi a determinarne la natura, ad imprimerne una direzione, ne siamo gli arbitri<sup>11</sup>. E, come ribadiremo, occorre tanto più ridarle orizzonti di senso e di significato, in una prospettiva esplicita di rilancio per valorizzarne ogni aspetto, alla luce del pensiero migliore

---

<sup>10</sup> Giova segnalare relativamente a questa "missione" dell'educazione - BORGATO, Renata; CAPELLI, Ferruccio; CERIANI, Andrea (2010). Nuovo Rinascimento. Idee per la formazione. Milano: Franco Angeli.

<sup>11</sup> Mi è già accaduto di sottolineare questo aspetto nel mio DEMETRIO, Duccio (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.

delle filosofie della modernità. Al contempo attente allo spirito della ricerca scientifica, così come all'analitica esistenziale e introspettiva; tanto agli ideali della libertà individuale, quanto della solidarietà. Quando si raggiunga questa consapevolezza, si dischiudono nuovi orizzonti o si accettano quelli conseguiti, ma si ridisegna anche il quadro dei valori da assegnare ad un'educazione sottratta alla sua natura necessariamente ambigua. Una conoscenza acquisita può essere volta al proprio bene o al proprio male; può generare vantaggi nella sfera relazionale o all'opposto minacciarla e distruggerla; può risultare utile o assolutamente improduttiva e persino dannosa. È il soggetto che si rende protagonista e, ancora una volta, responsabile del proprio movimento in una versione *innovativa* (verso la conoscenza, ogni novità e curiosità, degli altri e soprattutto di se stessi in una traiettoria verso l'esteriorità o il proprio spazio interiore) o viceversa *iterativa*, *compulsiva* e persino *regressiva*. In tal caso, l'educazione (sottratta ad ogni astrazione e rivisitata in forme autobiografiche) sarà costituita da tutto ciò, saperi acquisiti per caso o con determinazione, che ci permetterà di proteggerci dagli effetti modificatori ad essa intrinseci, tali da generare alterazioni non sopportabili per la nostra sfera vitale e che pertanto potrebbero minacciare le nostre certezze e tranquillità. Dinanzi alle quali l'assuefarsi della coscienza allo *statu quo* verrà eretto a esito educativo auspicabile, come frutto di una strategia di resistenza alle moleste perturbazioni. In un conflitto inestinguibile tra chi si educa perché desidera il nuovo e non solo per sé e chi si educa per desiderare il consueto e l'usuale.

### **L'INCURIA CULTURALE: L'URGENZA DI DISTINGUERE SPAZI E DEFINIZIONI**

La terza questione che intendiamo sollevare riguarda l'urgenza, anche sancibile a livello normativo e con riflessi accademici non irrilevanti, che si provveda a distinguere riprendendo annose questioni-tutte interne alla riflessione pedagogica - tra *istruzione* ed *educazione*

*in età adulta*. Il problema è culturale, poiché investe la traduzione operativa di questi nostri ragionamenti, la formazione di coloro che se ne occupano, la specializzazione di competenze non sempre fra loro assimilabili, nonché la disaggregazione in didattiche della materia.

Abbiamo sottolineato che se guardiamo ai fini dell'educazione degli adulti, non è possibile limitarsi soltanto a considerare scopi e criteri di natura trasmissiva: per lo più connessi con le ingegnerie della formazione, ai "pacchetti" di *skill* linguistici, cognitivi, pratici ...; e non invece ad azioni in grado di introdurre nella vita dei soggetti variazioni esistenziali e comportamentali di più ampio peso. Il rapportare questa materia intricata, e affascinante perché provocatoria nei confronti del sapere pedagogico, all'interno di tali confini equivarrebbe a restringere non poco l'ampiezza politematica e la problematicità epistemologica di un "oggetto" che mal sopporta di essere circoscritto ad univoci punti di vista. Rispetto al quale, si è voluto sempre enfatizzare il primo sostantivo (educazione) piuttosto che lo specificativo (adulti).

Mentre soltanto attraverso una preminente attenzione per il secondo concetto, da trattarsi sempre al plurale, potrebbero dischiudersi ben altri orizzonti di indagine. Tentare di capire, nella infinita pluralità delle singole storie di vita adulta, quali tracce indelebili o effimere l'educazione pregressa abbia lasciato, ci consentirebbe di individuare le fessure che potrebbero aprirsi ad un rinnovamento educativo, ad una rivisitazione di abitudini (mentali, attitudinali, relazionali ...) ancora possibile. Sempre che si assumano criteri non riduzionistici, bensì di promozione umanistica orientata delle persone e da queste governata. Dove già il considerarle nella loro individualità, senza intenti omologatori e standardizzanti, istituisce un simile approccio. Ogni indirizzo di ricerca che si occupi di individui pervenuti a questa stagione dell'esistenza (sul piano psicofisico che sociale) avrebbe pertanto un estremo bisogno di monitorare il rischio di anteporre all'analisi necessaria e spassionata nei confronti di questa condizione umana taluni preconcetti pedagogici. Del resto, le scienze dell'educazione hanno iniziato a delinarsi nello scorso secolo,

solamente quando misero al centro dei loro interessi non i contenuti dell'educazione, ma l'infanzia o l'adolescenza nelle loro manifestazioni le più osservabili.

Le tentazioni idealistiche, o ideologiche, rispetto alle quali il pensiero pedagogico è sempre stato tra i più strenui capofila, vennero messe a tacere grazie ad una radicale variazione di paradigma: collocando al primo posto le fenomenologie della crescita sottoposte a sistematiche osservazioni e non i principi educativi. Oltre a questo distinguo tra istruzione ed educazione, ne vogliamo però perorare un altro. Relativo alla distinzione tra *educazione degli adulti* e *educazione in età adulta*. La preposizione "in", rispetto al genitivo, qualora venisse sottolineata – e non rimossa – ci costringerebbe a porre al centro non più soltanto la ben nota categoria pedagogica di intenzionalità. Come se *non esistessero*, in questo sempre più lungo e intricato tempo dell'esistenza, eventi e vissuti di natura educativa casuali, accidentali, imprevedibili; come se l'educazione non si adempisse anche attraverso processi di carattere regressivo, degenerativo, involutivo; come se essa fosse soltanto volta al bene e foriera del meglio. Una lettura ulteriore di carattere fenomenologico, la più realista e scevra da ogni illusione, ci consentirebbe finalmente di avvicinare e di argomentare tale materia in modi più smalziati. Tanto più indispensabili agli effetti di un lavoro di cauta approssimazione scientifica alla molteplicità delle sue espressioni. Se il termine educazione è stato intriso storicamente di contenuti di natura valoriale e ideale, che hanno fatto tacere le verità empiriche dello sviluppo, non così è avvenuto per il concetto di condizione adulta. Il quale, pur rinviandoci ai soggetti dell'educazione, alle loro sterminate differenze, e di conseguenza alle culture educative che li hanno resi quel che sono, agli orientamenti e ai modelli valoriali di appartenenza per lo meno originaria, ci consente pur sempre di mettere temporaneamente tra parentesi i nostri modelli precostituiti, per assistere a ben altro. A fenomeni che si offrono nella loro innegabilità, che solitamente ad esempio definiamo diseducativi, ma che - nella indispensabile e contigua rivisitazione dell'idea di educazione - ci permetteranno di



trovarne le tracce proprio là dove nessun segno di un comportamento definibile come adulto parrebbe trasparire. Se i modelli educativi sono sempre stati culturalmente codificati, non così è accaduto per i soggetti adulti divenuti tali, e a ciò recidivi magari per tutta una vita, grazie alle trasgressioni nei confronti dei vincoli imposti dalle più trite convenzioni pedagogiche.

### **L'INCURIA ETICA: L'EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA COME ESERCIZIO DELLA RESPONSABILITÀ**

E, infine, l'ultima incuria: di cui all'inizio abbiamo anticipato il senso. Anche in questo caso è opportuno un chiarimento di carattere semantico. Responsabilità è parola che rinvia a condotte *consapevoli* di carattere individuale, sociale, istituzionale. A modi di essere e comportamenti contrassegnati da moralità e affidabilità, perseguiti con coerenza. Ci indica, inoltre, il voler e saper "rispondere" alle turbolenze della vita pubblica con le forme del linguaggio, con azioni concrete e conseguenti, con la risoluzione di problemi a richieste di natura diversa. Un individuo o un'entità collettiva, spontanea o statutale, si dimostrano pertanto *responsabili* quando siano in grado, o si ripromettano, di offrire e garantire ai richiedenti la soddisfazione di talune necessità materiali o di altro genere.

La responsabilità sociale, come insieme composito di responsabilità individuali, oltre che per le componenti operative e virtuose che la connotano, grazie ai suoi principi guida, contribuisce in modo determinante all'instaurarsi e al consolidarsi di ogni tessuto sociale e di ogni organizzazione umana, orientata a raggiungere il bene comune e il benessere d' ognuno.

Tutto questo evoca giocoforza la natura educativa di ogni manifestazione della responsabilità: non si è responsabili se non si è ricevuta un'educazione e se non si continua a riflettere sui compiti che ci richiede. Responsabile è dunque chi *spondet pro aliquo*, senza che

per questo debba rinunciare alla *cura sui*.<sup>12</sup> Chi si fa carico di qualcun altro, è chiamato al contempo a prendersi cura di sé, a contrarre con se stesso un tacito patto. Il “gesto” responsabile, se pienamente virtuoso, è agito secondo la filosofia morale in due direzioni: quella della *autoresponsabilità* (il rispetto della propria persona, il dovere di continuare a formarsi, la rivendicazione della propria dignità in quanto soggetto di diritti...), e della *eteroresponsabilità* (agita verso chiunque altro intrattenga con noi legami paritari oppure di dipendenza).

L’etimo della parola descrive infatti anche l’attività comunicativa, usuale e naturale, generosa o professionistica, volta a rispondere a qualcuno (da *re-spondeo*, in questo caso). Le doti e le mansioni della persona e dell’operatore responsabili, non solo vocazionali ma professionalmente acquisite (o di un’istituzione, di un servizio, di un’organizzazione), implicano infatti attitudini alla premura, la capacità di mostrarsi attenti ai bisogni altrui, di ascoltare le esigenze, anche tacite, con competenze diagnostiche e predittive, fondate sulla lealtà e la sincerità.

Con il fine di promuoverne il protagonismo, l’autonomizzazione o l’autodeterminazione. Responsabile è l’azione che vuole accrescere e diffondere il senso di responsabilità negli attori sociali e che ne mette alla prova la riconquistata capacità di contare sulle proprie risorse. Tutto questo va appreso vivendo, va conquistato all’insegna della sperimentazione dei valori che di volta in volta l’ispirano per conseguire non soltanto scopi ma tali da concorrere all’innalzamento qualitativo delle forme della convivenza, del servizio, della premura.

Il “principio” responsabilità è declinabile poi secondo le differenti dimensioni del tempo: si è responsabili non soltanto nel presente, né soltanto verso il futuro.<sup>13</sup> Ci chiama a scelte che sappiano andare oltre la nostra individuale finitezza e ogni preoccupazione egocentrica, per perpetuare e non disperdere le memorie in quanto bene immateriale tra i più socialmente utili. Anche il passato, tanto storico quanto

<sup>12</sup> NATOLI, Salvatore (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell’età del rischio*. Milano: Mondadori.

<sup>13</sup> Id., JONAS, 2002.

autobiografico, dovrebbe invogliarci, ad esempio, alla responsabilità di *non dimenticare*<sup>14</sup>, di non cessare di imparare tanto dagli errori e dalle tragedie di cui gli uomini si sono resi responsabili, quanto dalla proprie esperienze biografiche.

Anche se le nozioni di causalità e di accidentalità sono estranee al concetto, tuttavia, ciò che accade per caso, non per nostra mancanza o volontà, non ci discolpa comunque: laddove insorgano omissioni seppur involontarie, trascuratezze, disattenzioni. La responsabilità possiede quindi una natura tanto dolosa quanto colposa. Si è, in quanto esseri umani, ineluttabilmente sociali e sempre responsabili di qualcuno: tanto come debitori, quanto come creditori. Il che postula il paradigma filosofico (e/o religioso) che la responsabilità non attiene soltanto alla sfera etica del dover essere responsabili per necessità e convenienza. Per condizione esistenziale, per la ineluttabilità relazionale che ne contrassegna il concetto e ogni vissuto, non vi è individuo o sistema umano che non si trovi ad esserne coinvolto, provocato, interpellato. Il concetto va incluso, di conseguenza, tra le caratteristiche salienti (socialmente fisiologiche e socioculturali), delle culture umane.

Il fattore *intenzionale* che lo connota è inscrivibile nelle qualità precipue che sono attribuite alle sue performatività più evolute: la *razionalità* (contro la casualità e l'illogicità), la *progettualità* (contro l'improvvisazione), la *consapevolezza* (contro l'agire irriflessivo). Se l'azione viceversa *irresponsabile* può essere l'effetto di una scelta consapevole o di un'erronea valutazione, di una debolezza umana o il frutto di motivi inconsci, la responsabilità si dà soltanto come manifestazione della volontà e come scopo di vita.

Si è responsabili nei confronti della propria persona, verso la propria esistenza, quando le proprie scelte siano frutto di una attenta ponderazione critica, intellettuale, introspettiva. Le cui conseguenze dimostreranno i loro effetti relazionali positivi; di contro

---

<sup>14</sup> BONHOEFFER, Dietrich (2002). *Memoria e fedeltà*. Comunità di Bose: Edizioni Qiqajon.

all'irresponsabile incapacità e negligenza di non voler prendersi cura della propria vita interiore: ad esempio, mostrandosi non in grado di avvalersi delle virtù dell'autocontrollo, della moderazione, della ponderazione.

Una dote, questa, che, frutto di un *uso* responsabile di se stessi<sup>15</sup>, si rivela tanto più cruciale soprattutto quando si sia chiamati ad esercitare professionalmente funzioni d' aiuto, assistenza, guida, consiglio, governo, direzione morale, educazione. L'agire responsabile non si ravvisa soltanto nella correttezza dei propri adempimenti operativi. È indispensabile che questi ultimi si riconducano ai diversi codici deontologici, esito di approfondite analisi dei propri doveri e di un quadro più generale di valori di riferimento. La componente volontaristica e oblativa è infine ineliminabile da questa voce. Essa chiama in causa decisioni e prassi non limitabili ad una concezione soltanto formale, tecnicistica, operativa delle prestazioni offerte e richieste e come ben sappiamo, il volontariato in età adulta e per l'educazione degli adulti , rappresenta una cospicua manifestazione della sua vitalità, seppur sovente invisibile, sotterranea, generosa. Nelle forme dell'accompagnamento e dell'accompagnamento esistenziale, dell'incontro umano – il più scarno – che se non aiuta a cambiare una vita, almeno l'aiuta a mantenersi dignitosa anche dinanzi alle prove estreme.

## IN CONCLUSIONE

Non vi dunque è attività umana volta ad uno scopo responsabilmente dichiarato (sociale, educativa, medica, scientifica, economica, amministrativa e politica) che non rimandi ad orizzonti e confini etici, ad opzioni morali, i cui esiti si rivelino, ecco un altro paradosso, poi generatori e fonte di irresponsabilità, avventatezze, distanze inconciliabili con le premesse più virtuose.

Ogni richiamo alla responsabilità in educazione degli adulti introduce per questo, nell'analisi dei temi da essa sollevati, oltre che

---

<sup>15</sup> CARICO CRUZ, M. Farsi (2000). *A proposito di responsabilità e identità personale*. Roma: Meltemi.

questioni di grande pregnanza filosofica e ideale, un giusto richiamo alla *vigilanza* nei confronti delle dichiarazioni di principio, che non diano luogo ad iniziative conseguenti. Onde non svilirne il senso più nobile, ravvisabile nelle idee di giustizia, di verità, di libertà, di democrazia, di onestà.<sup>16</sup> La responsabilità infatti contempla anche l'esercizio della critica politica, in relazione ai processi o alle tesi applicative, che mai dovrebbero sottrarsi ad un vaglio razionale e meditato da parte di coloro che se ne dichiarano i titolari. Poiché è appunto l'attività riflessiva, esercitata dagli attori plurimi di responsabilità che le conferisce piena legittimazione etica, sottraendola al pericolo di un impoverimento sostanziale. La nozione di responsabilità in educazione, e non solo degli adulti, dinanzi ai problemi non solo locali ma planetari del tempo presente, in un orizzonte di senso<sup>17</sup> ispirato a principi pacifisti, ambientalisti, altruistici, si confronta oggi con i temi dell'ecologia, della salvaguardia dei territori, della prevenzione delle catastrofi naturali, del degrado metropolitano, dell'impoverimento morale, mentale, culturale oltre che materiale, del razzismo e dell'intolleranza. Nei quali è impossibile non ravvisare le drammatiche implicazioni sociali e la necessità di *estendere i confini* dell'idea stessa di responsabilità oltre le situazioni circoscritte nelle quali le nostre vite si muovono localmente. Tanto più quando si tratti di beni dell'umanità che dovrebbero incentivare sempre più frequenti azioni partecipative, volte anche a rinsaldare legami sociali e forme di democrazia dal basso.

---

<sup>16</sup> ZAGREBELSKY, Gustavo (2007). *Imparare la democrazia*, Torino: Einaudi.

<sup>17</sup> JASPERS, Karl (2007). *La fede filosofica*. Milano: Raffaello Cortina.

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- ALBERICI, Aureliana (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- ALBERICI, Aureliana (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- BAUMAN, Zigmund (2008). *Individualmente insieme*. Reggio Emilia: Diabasis.
- BAUMAN, Zigmund (2010). *Lo spettro della barbarie. Adesso e allora*. Milano: Bevivino Edizioni.
- BONHOEFFER, Dietrich (2002). *Memoria e fedeltà*. Comunità di Bose: Edizioni Qiqajon.
- BORGATO, Renata; CAPELLI, Ferruccio; CERIANI, Andrea (2010). *Nuovo Rinascimento. Idee per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- CARICO CRUZ, M. Farsi (2000). *A proposito di responsabilità e identità personale*. Roma: Meltemi.
- DEMETRIO, Duccio (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- DEMETRIO, Duccio (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEMETRIO, Duccio (2003). *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie miti e immagini di sé*. Torino: UTET.
- DEMETRIO, Duccio (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- DEMETRIO, Duccio (2010). *L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*. Milano: Raffaello Cortina.
- JASPERS, Karl (2007). *La fede filosofica*. Milano: Raffaello Cortina.
- JONAS, Hans (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- NATOLI, Salvatore (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Mondadori.
- NEGARVILLE, Massimo (dic. 2010). *Editoriale*. Percorsi-Formazione 80, Torino, n.?, p. ?.
- TOURAINÉ, Alain (2009). *Il pensiero altro*. Roma: Armando.
- ZAGREBELSKY, Gustavo (2007). *Imparare la democrazia*, Torino: Einaudi.
-