

G. Annacontini, C. Biasin, L. Binanti,
F. Bochicchio, M. Capo, M. Castiglioni,
S. Colazzo, M. Cornacchia, D. Dato,
E. De Carlo, P. Di Rienzo, M. Gallerani,
I. Liodice, A. Manfreda, B. Mapelli,
E. Marescotti, M. Navarra, A. Porcarelli,
P. Reggio, S. Tramma, G. Varchetta

EDA
nella contemporaneità.
Teorie, contesti
e pratiche in Italia

Speciale di “MeTis”



Progedit

© 2016 Progedit

Progedit – Progetti editoriali srl
Via De Cesare 15 – 70122 Bari
www.progedit.com
e-mail: info@progedit.com
Tel. 0805230627
Fax 0805237648

Volume pubblicato con il contributo
del Dipartimento di
Scienze dell'educazione
“G.M. Bertin”
Alma Mater Studiorum
Università di Bologna

Il Comitato Promotore e Scientifico
del Convegno ha svolto funzioni di
referaggio doppio cieco

ISSN “MeTis” 2240-9580
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-296-7
Proprietà letteraria
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

INDICE

Pedagogia sapere plurale di <i>Isabella Loiodice</i>	I
L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità di <i>Manuela Gallerani</i>	1
Nota critica sulla Responsabilità degli adulti-insegnanti di <i>Luigino Binanti</i>	11
Adulità, trasformazioni sociali ed educazione di <i>Sergio Tramma</i>	15
Imparare sempre e ovunque. Tempi e luoghi dell'educazione degli adulti di <i>Piorgio Reggio</i>	27
Relationships between generations: from fracture to reconstruction di <i>Giuseppe Annacontini</i>	42
Pensieri, ruoli, pratiche femminili: tempo, lavoro, generatività di <i>Manuela Gallerani</i>	52
Pensieri, ruoli, pratiche maschili: tempo, lavoro, generatività di <i>Barbara Mapelli</i>	74
Di un'idea: <i>Le donne di Ulisse</i> di <i>Salvatore Colazzo</i>	89
Insieme e diversi. Riflessioni sul processo di integrazione organizzativa contemporanea degli adulti di <i>Giuseppe Varchetta</i>	107

Convivere nelle organizzazioni. Profili pedagogici e didattici di <i>Franco Boicchio</i>	124
Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo di <i>Chiara Biasin</i>	139
Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti di <i>Elena Marescotti</i>	152
Educazione degli adulti e formazione umanistica di <i>Matteo Cornacchia</i>	167
L'educazione degli adulti e la responsabilità verso gli altri di <i>Micaela Castiglioni</i>	182
La responsabilità dell'adulto lavoratore tra eccellenza ed engagement di <i>Daniela Dato</i>	194
La sfida del Lifelong Learning per la formazione superiore: Università, apprendimento permanente e terza missione di <i>Paolo Di Rienzo</i>	211
Responsabilità delle scienze pedagogiche nello strutturarsi della forma mentis dei formatori degli adulti. Piste di ricerca colte dai miti della formazione e dall'epistemologia della prassi di <i>Andrea Porcarelli</i>	224
Il bilancio di competenze tra narrazione e trans-formazione di <i>Marianna Capo, Maria Navarra</i>	238
Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio "Summer School di Arti Performative e Community Care" in Salento di <i>Ada Manfreda</i>	246
L'EDA per una Università come "Territorial development player" di <i>Ermelinda De Carlo</i>	265

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E FORMAZIONE UMANISTICA

di *Matteo Cornacchia*
DOI: 10.12897/01.001011

Nel corso degli ultimi anni si sono moltiplicati gli appelli in difesa della cultura umanistica, tanto a livello nazionale quanto a livello internazionale. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, le preoccupazioni per le sorti delle *humanities* vengono espresse avendo come riferimento i programmi scolastici e universitari, mentre il segmento dell'educazione degli adulti pare non essere ugualmente tutelato. L'articolo propone una sintesi delle ragioni che giustificano un approccio umanistico alla formazione ed evidenzia come esse non vengano meno in età adulta ma, al contrario, siano ugualmente valide e legittime.

Over the last few years there have been numerous appeals to defend the humanities. The most famous is probably the essay written by Martha Nussbaum entitled "Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities", in which the American philosopher expresses her concern for the fate of humanities in education systems. In many countries, the profit motive is conditioning education policy, and science and technology are considered more useful to face the challenges of globalization, economic growth and the labour market. So, humanities risk to be sidelined and, with them, the primary abilities crucial to the health of democracy. A similar appeal was launched in Italy by Ernesto Galli Della Loggia, Roberto Esposito and Alberto Asor Rosa. Now, the debate seems to be limited to scholastic and academic curricula, but nothing is said about adult and continuing education, probably because it is considered closer to the vocational field. Can adult education give up the humanities? Does the need for humanistic education involve only new generations or is it fundamental also for adults? Are contexts of adult learning and humanities really irreconcilable?

This paper tries to answer these questions and invites the promotion of humanities in a longlife perspective, especially within a time marked by adults in crisis.

Accade spesso che le riforme progettate per i grandi apparati statali (la scuola, la sanità, la giustizia, la pubblica amministrazione ecc.), solitamente concepite dal Legislatore per necessità di razionalizzazione e bilancio, producano effetti non previsti o, quantomeno, non immediatamente collegati alle ragioni che hanno ispirato quelle stesse riforme. È il caso, ad esempio, della cosiddetta riforma dell'autonomia (L. 59/1997), nata per riorganizzare l'intero comparto dell'amministrazione pubblica e ispirata al principio di sussidiarietà, ovvero dall'intento di semplificare i processi e decongestionare il centro del sistema in ragione di una sempre maggiore valorizzazione delle "periferie"; ebbene, in pochi immaginavano quali conseguenze avrebbe comportato quella legge sul sistema di istruzione e formazione: accorpamenti fra istituti anche di diverso ordine e grado, un nuovo profilo professionale dei presidi (divenuti, appunto, dirigenti scolastici), nuove disposizioni sul ruolo degli stessi insegnanti hanno prima avviato un serrato confronto sul senso di quanto stava accadendo e poi hanno inciso in concreto sull'offerta formativa delle scuole, sulla loro azione didattica e pedagogica, forse sulle stesse modalità di declinare il fine dell'istruzione pubblica. Eppure avrebbe dovuto essere "solo" una riforma amministrativa.

Qualcosa di analogo si sta riproponendo oggi per l'Università, non a caso interessata da una ridefinizione della propria *governante* ma, in realtà, al centro di un processo di cambiamento ben più complesso e articolato, che non tocca solo la sfera del governo o dell'amministrazione. Con la progressiva scomparsa delle facoltà e la conseguente, obbligata fusione fra strutture dipartimentali, in molti atenei si è avviata una profonda riflessione – anche di natura epistemologica – che fra antichi confinamenti e riposizionamenti disciplinari ha certamente modificato gli assetti precedenti ma, soprattutto, ha disegnato nuovi tracciati per la ricerca e per le sue ricadute sulla didattica.

Il risultato, nella maggior parte dei casi, è stata la concentrazione in un unico polo delle discipline umanistiche – solitamente

con la denominazione di “Dipartimento di Studi Umanistici” o “Dipartimento di Scienze Umane” – e, con essa, la riattualizzazione di un dibattito che da sempre si accompagna alla storia della conoscenza umana e che vede contrapposte ciò che Charles Snow, in un celebre saggio del 1959, definì le “due culture”: quella tecnico-scientifica e quella umanistica. La questione oggi si ripresenta non soltanto nei termini di una presunta inconciliabilità, che già il fisico e letterato inglese aveva originariamente messo in evidenza richiamandosi alla diversità dei linguaggi, delle metodologie ma anche a modalità di approccio ai problemi che in filigrana nascondevano altrettante visioni del mondo. Ciò che sembra emergere con sempre maggiore insistenza negli ultimi anni, anche a seguito delle riforme che hanno investito sistemi d’istruzione e università, è piuttosto la spontanea costituzione di un ampio movimento d’opinione, non soltanto a livello nazionale, che ha posto più di qualche interrogativo sul senso e sulla funzione dei saperi umanistici nei curricula formativi di ogni ordine e grado, sulla loro utilità – l’impiego della categoria dell’utile non è casuale – e sulle conseguenze educative derivanti dal rischio di un loro ridimensionamento nei programmi scolastici. A testimonianza della coerenza degli argomenti posti dal movimento, ma anche per inquadrarne sinteticamente i contenuti principali, ci si può avvalere di tre significativi esempi di seguito proposti in rigoroso ordine cronologico.

Il primo risale al 2010 quando, all’immediata vigilia della riforma universitaria e degli accesi confronti che l’hanno accompagnata all’interno delle varie comunità scientifiche, Martha Nussbaum pubblicava un testo destinato a diventare in pochissimo tempo un vero e proprio manifesto a difesa delle *humanities* e della cultura umanistica in generale: *Not for profit*. Com’è noto, la tesi sostenuta dalla filosofa americana è che la pubblica opinione si sia concentrata esclusivamente sulla crisi economica del 2008 lasciando passare inosservata un’altra crisi che, tuttavia, potrebbe risultare ben più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi dei sistemi di istruzione e, in particolare, il loro asservimento a logiche di mercato e di profitto. “Gli studi umanistici – scrive Nussbaum – vengono ridimensionati, nell’istruzione primaria e secondaria come in quella universitaria, praticamente in ogni parte

del mondo. Visti dai politici come fronzoli superflui, in un'epoca in cui le nazioni devono tagliare tutto ciò che non serve a restare competitivi sul mercato globale, essi stanno rapidamente sparendo dai programmi di studio, così come dalle teste e dai cuori di genitori e allievi. In realtà, anche quelli che potremmo definire come gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale – l'aspetto creativo, inventivo, e quello di pensiero critico, rigoroso – stanno perdendo terreno, dal momento che i giovani preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei allo scopo. La crisi ci sta di fronte, ma non l'abbiamo ancora guardata in faccia. Andiamo avanti come se niente fosse, quando invece i segni di cambiamento sono evidenti ovunque. Non li abbiamo discussi questi cambiamenti, non li abbiamo scelti, eppure stanno già limitando il nostro futuro" (Nussbaum, 2011, p. 22).

Il secondo esempio ha invece un profilo più istituzionale: nel 2012 l'Istituto per la storia del pensiero filosofico e scientifico moderno – uno dei pochissimi istituti di ambito umanistico in capo al Consiglio Nazionale della Ricerca (CNR) – ha dato vita ad un Osservatorio sugli studi umanistici con l'intento di "avviare una riflessione informata, e quindi anzitutto una ricognizione, sulle trasformazioni effettive e sul dibattito in corso riguardanti le discipline umanistiche: la loro specificità, la loro funzione sociale, le loro metodologie di ricerca e di insegnamento, i loro valori e il modo di valutarle"¹.

Il documento di presentazione dell'Osservatorio fra le sue premesse ribadisce come le società, nel tempo, abbiano affidato ai saperi umanistici un ruolo di coscienza e comprensione del sé, ma ammette anche che quelle stesse società, oggi, si stiano interrogando sull'opportunità di dedicarvi ancora energie e risorse economiche. Che nell'ambito del CNR abbia preso corpo l'esigenza di un osservatorio sui saperi umanistici è un fatto già di per sé significativo; la circostanza, però, assume risvolti ancor più rilevanti se si considera che, nel periodo in cui l'Osservatorio è sorto, l'Agenzia Nazionale di Valutazione della Ricerca Universitaria (ANVUR) era impegnata nella determinazione dei criteri di valutazione della ricerca e la distinzione fra settori "bibliometrici" e "non-bibliometrici" operata in quella sede riflette ancora una vol-

ta il condizionamento di “due culture” e la difficoltà delle *humanities* e dei loro prodotti scientifici e culturali a essere descritti attraverso i medesimi parametri di altre scienze.

Il terzo ed ultimo esempio, infine, fa riferimento ad un articolo pubblicato sul finire del 2013 dalla rivista “Il Mulino” e successivamente ripreso da diversi organi di stampa, nonché dal blog dell’associazione “Roars”, divenuta negli ultimi anni un punto di riferimento sui temi della ricerca scientifica e della sua valutazione. Già dal titolo – *Un appello per le scienze umane* – l’articolo in questione chiariva inequivocabilmente la propria finalità; ma, come è stato correttamente segnalato, il notevole interesse suscitato dall’appello si doveva anche al fatto che a concepirlo e scriverlo siano state tre personalità molto diverse sul piano politico e ideologico (Alberto Asor Rosa, Roberto Esposito ed Ernesto Galli della Loggia), eppure accomunate dall’aver a cuore le sorti delle *humanities* tanto per il loro valore formativo, quanto per il loro valore culturale. “Uno dei prodromi, e insieme degli esiti, della regressione che ci minaccia – si legge nell’articolo – è la crisi verticale che investe l’intero retaggio culturale del paese di cui la tradizione umanistica è parte fondante. Gettando alle ortiche la quale è di fatto tutto il passato italiano che viene accompagnato alla porta. È qualcosa che si respira da tempo nei mass media, nelle mode da questi accreditate, nell’editoria di consumo, nel discorso pubblico, nell’atteggiarsi concreto dell’opinione. E che si manifesta nel modo più evidente nel campo della formazione delle giovani generazioni, dove da anni si sta affermando un secco ripudio, un radicale rigetto, di tutto quanto, in qualunque modo, abbia a che fare con l’ambito degli studi umanistici e, più in generale, con la prospettiva culturale che da quegli studi prende vita e che a sua volta quegli studi alimenta” (Asor Rosa, Esposito & Galli della Loggia, 2013, p. 1077).

Ebbene, in tutti e tre gli esempi appena citati e, più in generale, nel movimento d’opinione richiamato all’inizio, l’esistenza di una questione umanistica è quasi sempre argomentata avendo come riferimento i curricula scolastici e universitari, all’interno dei quali la presenza di studi umanistici, intesi come corsi, materie e discipline, tende a essere sempre più marginale. Tanto nell’allarme lanciato da Nussbaum quanto nell’appello di Asor Rosa, Esposito e Galli della

Loggia il problema principale è dunque individuato nella formazione delle giovani generazioni e in politiche scolastiche che rischiano di sfuggire da finalità propriamente educative in ragione di interessi o convenienze di altra natura. Nell'opinione di molti, invece, la presenza delle *humanities* nella scuola e nell'università avrebbe, fra le altre, la funzione di evitare, o quantomeno contenere, l'affermarsi di concezioni e modelli della formazione ispirati a logiche di profitto e di mercato senza, con ciò, alimentare alcun antagonismo con la scienza e con la tecnica; il problema, piuttosto, risiede in una visione puramente funzionale dell'istruzione che induce i governi a compiere scelte in cui le discipline umanistiche finiscono con l'essere puntualmente penalizzate: "La spinta al profitto – chiarisce ancora 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" (Nussbaum, 2011, p. 26).

Le sorti dei saperi umanistici, insomma, sono oggetto di appassionate arringhe e prese di posizione piuttosto nette: a destare apprensione non è tanto il valore culturale della tradizione umanistica in sé, quanto il corredo di strumenti concettuali necessario alle nuove generazioni per decodificare la complessità di oggi e, soprattutto, quella di domani. È in tale prospettiva che l'apporto della formazione umanistica non può essere messo in discussione ed è pertanto normale che nella maggior parte dei casi l'azione di tutela sia rivolta ai curricula scolastici e universitari e, in ultima istanza, al futuro di chi è attualmente impegnato negli studi.

Tale attenzione, tuttavia, inizia a scemare nel momento in cui si esce dal canale dell'istruzione formale, fino a scomparire quasi del tutto quando ci si addentra nel campo dell'educazione degli adulti (EDA); in quel segmento la questione umanistica sembra non avere la stessa rilevanza, come se le ragioni che l'hanno determinata non fossero altrettanto valide in fasi successive della

formazione. La preoccupazione per i giovani e per le loro prospettive future è assolutamente giustificata ed è più che comprensibile estenderla ai percorsi formativi – scuola e università su tutti – che dovrebbero attrezzarli; ma, d'altra parte, il silenzio sugli adulti e sulle loro necessità credo meriti qualche riflessione a partire da almeno tre considerazioni preliminari.

La prima è di natura politica e riguarda il ruolo, il senso e il significato dell'EDA nel nostro paese. È un dato di fatto come, ogni volta si parli di istruzione, formazione ed educazione, e lo si faccia anche per mezzo di voci autorevoli e competenti, il discorso rimanga quasi sempre circoscritto alla fascia d'età che va dalla scuola dell'infanzia all'università: l'educazione degli adulti è la grande esclusa, quasi sempre. In linea di principio sono in molti a richiamarsi al modello del *lifelong learning*, all'apprendimento permanente, alla necessità di imparare sempre e di considerare l'educazione un'esperienza che dura per tutta la vita; ma in concreto, quando si passa a discutere di riforme, politiche e prospettive per l'educazione, l'età adulta non gode di analoghe attenzioni.

La seconda considerazione riguarda la funzione dei sistemi educativi. Per quanto sia sempre molto complicato trovare pieno accordo sul fine della scuola e dell'università, l'opinione più diffusa tende a sottrarre la loro azione dai condizionamenti esclusivi del mercato del lavoro per richiamarsi, piuttosto, a finalità civiche e sociali, che si concretizzano nella capacità di esercitare un proprio ruolo nella società con consapevolezza e di interpretare la cittadinanza in maniera attiva, partecipe, propositiva. Sulla sponda dell'EDA, invece, la vicinanza alle dinamiche del mondo del lavoro e alle esigenze che esso esprime, anche in termini di politiche occupazionali, non solo non è vissuta come problematica ma, anzi, è considerata del tutto normale e scontata. Lo conferma la stessa vicenda storica cui può essere ricondotto l'attuale sistema di educazione degli adulti nel nostro paese, segnata da tappe estremamente significative come la nascita dello statuto dei lavoratori, il ruolo avuto dalle organizzazioni sindacali sul diritto allo studio, le esigenze di aggiornamento professionale manifestatesi negli anni del boom economico; così pure lo testimoniano i numerosi documenti internazionali sull'EDA e sul *lifelong learning* prodotti da OCSE, UNESCO e Unione Europea che non man-

cano di rimarcare la valorizzazione di quelle competenze ritenute strategiche per l'occupazione e l'innovazione delle professioni².

La terza considerazione, infine, è di natura metodologica. Se nella scuola e nell'università è del tutto normale un'organizzazione curricolare per materie, corsi e discipline, l'apprendimento degli adulti è prevalentemente di natura informale e non-formale, di tipo sociale e situato (Lave & Wenger, 2006) e, come già illustrava Malcom Knowle nel suo celebre modello andragogico, è orientato alla soluzione di problemi piuttosto che all'acquisizione di nozioni teoriche e disciplinari, tanto che l'assenza di materie può essere considerata un fattore costitutivo dell'EDA.

Ciò premesso, viene da chiedersi quale sia l'effettivo spazio, e per certi aspetti la funzione, di un approccio umanistico nei processi di formazione in età adulta: in altri termini, il fatto che in essi una certa visione funzionalistica sia legittima riduce la necessità di cultura umanistica o, per altro verso, la rivendicherebbe a maggior ragione perché più elevato sarebbe il rischio di derive utilitaristiche, come temuto, ad esempio, Nussbaum? E ancora: l'assenza di materie e discipline esclude a priori ogni orientamento umanistico della formazione o proprio tale assenza suggerirebbe di essere compensata da altre vie attraverso cui rivolgersi alla persona adulta nella sua dimensione storica, esistenziale, identitaria e autobiografica?

Utilizzerò queste ultime domande a mo' di traccia per sviluppare il mio ragionamento, non prima di fare un passo indietro e tornare all'inizio degli anni Cinquanta quando, nella prestigiosa cornice del St. Michael College, a Toronto, Jacques Maritain tenne una conferenza sul rapporto fra educazione e studi umanistici³ la quale, come si vedrà a breve, rivela una serie di significative analogie con il saggio di Nussbaum e, per certi aspetti, sorprendenti anticipazioni di molti argomenti ripresi dagli appelli più recenti.

Anche in Maritain, infatti, si coglie fin da subito l'intenzione di "difendere" i saperi umanistici i quali, però, nel momento storico in cui egli si esprime, non sarebbero stati minacciati dalla cultura del profitto o dalle leggi di mercato, quanto piuttosto dall'elitarismo, ovvero dal rischio di essere considerati privilegio per pochi cultori e, in pratica, sapere di nicchia. Il pedagogista e filosofo francese, al contrario, insiste sull'opportunità che

le *humanities*, proprio in virtù del loro intrinseco valore formativo, rimangano punti fermi dei programmi educativi di base e che siano dunque accessibili a tutti, fin dall'infanzia. Nel suo discorso si intuisce già come le discipline umanistiche e, con esse, quelle artistiche non avrebbero a che vedere solamente con la sfera culturale o estetica, ma la loro funzione sarebbe cruciale per la capacità di sviluppare pensiero critico e di far leggere la realtà, pur nella sua complessità, in modo più possibile obiettivo: “danno all'uomo – scrive Maritain – gli strumenti per diventare realmente libero nel pensare e giudicare e nella capacità di dominare interiormente i condizionamenti del suo ambiente, i colpi del destino e della sventura, e anche se stesso e le proprie manchevolezze” (Maritain, 2013, p. 90). Il fine dell'educazione, insomma, è sempre ricondotto al futuro delle giovani generazioni e alle opportunità che si offrono loro per interpretare il ruolo di cittadini attenti, partecipi, consapevoli e all'occorrenza anche critici; dietro questi auspici non è difficile scorgere un chiaro nesso politico, peraltro molto vicino alla prospettiva di “cittadinanza attiva”, così come la intendiamo oggi, o di “convivenza democratica” cui Nussbaum rivolge le proprie attenzioni: “L'istruzione ha per destinatario il popolo. Prima di elaborare un progetto di istruzione, dobbiamo capire quali sono i problemi che incontriamo nel formare gli studenti come cittadini responsabili, che siano in grado di pensare e fare scelte riguardo a questioni di portata nazionale e universale. Cosa c'è nell'esistenza umana che rende così difficile sposare le istituzioni democratiche basate sul rispetto dei principi dell'uguaglianza e delle garanzie del diritto, e così facile invece aderire a gerarchie di vario tipo o, peggio ancora, a progetti di violenza di gruppo? [...] Quali che siano queste forze, è proprio contro di esse che deve battersi un'autentica educazione alla cittadinanza responsabile e globale. E deve battersi impiegando ogni risorsa che la personalità umana mette a disposizione, per far sì che la democrazia prevalga sulla gerarchia” (Nussbaum, 2011, p. 45).

Il parallelo fra i temi della conferenza di Maritain e quelli recentemente espressi sulla condizione dei saperi umanistici potrebbe proseguire alla ricerca di ulteriori analogie. Ciò che più conta, però, è la conferma che il confronto sulle *humanities*, introdotto in apertura per i suoi connotati di stretta attualità, sia in re-

altà un dibattito ricorrente nella storia della conoscenza umana e si sia sviluppato lungo le complesse traiettorie dell'epistemologia e dell'evoluzione scientifica come apparente contrapposizione fra “scienze dure” e “scienze morbide” o fra “scienze della natura” e “scienze dell'uomo”. La cosiddetta questione umanistica, insomma, era già nota in passato e veniva posta con argomentazioni sorprendentemente simili a quelle che ancora oggi leggiamo negli appelli di accademici e intellettuali. Inoltre, proprio in ragione di tali ricorsi, è significativo notare come il bisogno di cultura umanistica riaffiori quasi ciclicamente in corrispondenza di qualche momento di rottura o di “crisi”. Quella di oggi, almeno in apparenza, sembra essere la crisi economica e nonostante i numerosi moniti a non assumerla indistintamente come l'origine di tutti i mali ma, semmai, essa stessa un effetto di precedenti vicende morali, la tendenza rimane quella di collegarla al decadimento di cui siamo quotidianamente testimoni e al progressivo allargamento della sfera di vulnerabilità sociale. Quella cui si richiama Maritain, invece, è crisi di ben altra natura, collocata in un tempo che – lo ricordiamo – seguiva di poco la conclusione della seconda guerra mondiale e che, di conseguenza, sulla scia degli esiti laceranti del conflitto e dell'impiego scellerato dei prodotti della scienza e della tecnica, apriva pesanti interrogativi sulla condizione antropologica. La riflessione sull'umano (e sull'umanesimo) fu il motivo dominante di quel periodo storico e di quella temperie culturale e si sviluppò attraverso testimonianze illustri come, ad esempio, quella di Martin Heidegger, autore di una lettera sull'umanesimo e successivamente, con l'Abbandono, interprete della contrapposizione fra pensiero calcolante e pensiero meditante; o, ancora, quella più recente di Emmanuel Lévinas, che si richiama alla crisi dell'umanesimo per tracciare una rotta diversa, quella di un umanesimo nuovo o – per dirla con le parole del filosofo francese – un “umanesimo dell'altro uomo” (Cornacchia & Madriz, 2014). Si tratta solamente di due esempi, fra i tanti cui ci si potrebbe affidare attingendo alla filosofia del Novecento, in cui è manifesta l'inquietudine per le sorti dell'umano e ove si rende esplicita la domanda su quale debba essere il modello antropologico di riferimento; gli appelli e i manifesti di oggi in difesa delle *humanities* rispondono al medesimo quesito, evidentemente sollecitati dal ri-

schio tutto contemporaneo di vedere assurgere l'utile e il profitto a valori educativi. Perché il punto è proprio questo: la funzione dei saperi umanistici, ben prima di interessarci per questioni di architettura formativa (come "costruire" curricula e programmi scolastici e universitari), dovrebbe essere chiamata in causa in ragione dell'idea di donna e di uomo che guida qualsiasi azione educativa; lo spunto offertoci da Nussbaum e da chi l'ha seguita nella denuncia va esattamente in questa direzione e proprio perché ci interroga sul modello antropologico, prima ancora che sul valore della cultura umanistica, non può essere circoscritto a qualche fase specifica dell'esistenza. L'idea di donna e di uomo – qui richiamata – non è estranea all'idea di adulto e dell'adulità, ma la contempla: pertanto la salvaguardia di un approccio umanistico alla formazione, proprio perché rivolta alla persona nel suo divenire, non si esaurisce nel canale dell'istruzione formale, e rivendica la sua piena legittimità anche al di fuori delle aule scolastiche, universitarie e, ancora, lungo l'intero percorso di vita. Questa necessità si fa ancor più pressante se si considera che la più recente letteratura sull'EDA, da qualche tempo a questa parte, ha ripetutamente segnalato una crisi degli adulti: certamente essa si è venuta a determinare a seguito degli effetti della congiuntura economica, che ha allargato la sfera d'influenza della vulnerabilità sociale e, con essa, della condizione di fragilità; e, con altrettanta certezza, anche le profonde trasformazioni del mondo del lavoro, fra contratti atipici, flessibilità e precarietà, hanno contribuito a minare molte sicurezze, non soltanto sul piano remunerativo. Ma, alla radice, la crisi di cui si sta parlando è essenzialmente antropologica e interroga l'adulto sulla sua identità e il suo progetto: da una parte è innegabile il venir meno di un modello di riferimento, più ideale che reale, attraverso il quale l'età adulta ci è stata descritta secondo categorie di certezza, sicurezza e stabilità, rivelatesi effimere alla prova dei fatti; dall'altra l'età di mezzo è da sempre l'età dei primi bilanci e, per questo, è al contempo vertice e spaesamento (Demetrio, 1995): "il cambiamento profondo della persona è possibile, ed è l'appuntamento fisiologico della vita adulta [...]. A questo appuntamento possiamo giungere in molti modi, più o meno in forma potremmo dire. Mentiremmo se dicessimo che ci si presenta per lo più di buon grado, entusiasti dell'idea di

una intensa revisione, con le idee chiare su quel che attende come passo successivo. L'appuntamento ha piuttosto tutto l'aspetto di una crisi: la vita ci richiama a fare il punto e a decifrare quell'esigenza di novità che per alcuni versi ci sollecita ma per molti altri ci inquieta" (Grandi, 2013, p. 11). La formazione rivolta agli adulti, allora, ha il medesimo sfondo umanistico nella misura in cui alle *humanities* viene riconosciuto un valore che non è strumentale, ma esistenziale. La necessità di saper leggere noi stessi e il mondo che ci circonda; il bisogno di comprensione degli eventi, di collegarli fra loro con atteggiamento critico e di alimentare il sano principio del dubbio; la capacità di assumere punti di vista altrui, anche quando appartengono a qualche minoranza; il coraggio di andare contro tendenza e promuovere valori come la gratuità e il disinteresse per contenere la barbarie dell'utile, giunta ormai a corrompere le nostre stesse relazioni sociali e gli affetti più intimi (Ordine, 2013): siamo certi che tutti questi atteggiamenti, puntualmente ricondotti al senso umanizzante della formazione destinata alle donne e agli uomini di domani, non richiedano di essere inclusi, mantenuti o consolidati nella formazione delle donne e degli uomini di oggi?

Evidentemente le difficoltà si presentano proprio qui, perché il problema concreto è come tradurre in prassi formativa questa esigenza di cultura umanistica anche per gli adulti. Si è già detto di come a scuola o all'università vengano in soccorso le discipline, i curricula, i programmi, nei confronti dei quali è stata intrapresa una convinta azione di tutela. Ma nell'EDA? Tale domanda rimanda sicuramente all'ambito della ricerca pedagogica che ha per oggetto i processi di formazione e apprendimento degli adulti; ma, ancor di più, interpella quegli studiosi e quei ricercatori che hanno rivolto la propria attenzione alla condizione adulta in quanto tale e l'hanno collocata in una prospettiva antropologica che orienti, anziché essere orientata. In questo tipo di approccio, ad esempio, si sono riconosciuti i membri del gruppo di ricerca Condizione adulta e processi formativi, i quali hanno prima ospitato nell'omonima collana editoriale un testo di Ferruccio Capelli dedicato proprio al rapporto tra EDA e formazione umanistica (Capelli, 2012), poi hanno offerto il loro contributo alla redazione di un "manifesto per la formazione umanistica"(4). Molti degli in-

terventi contenuti in quel documento illustrano o prefigurano incontri fra mondi apparentemente lontani, come quello fra la medicina e l'autobiografia o quello fra l'azienda e le *humanities*: anche i luoghi di apprendimento adulto non formale e informale possono accogliere un approccio umanistico, specie nel momento in cui il classico paradigma formativo della “trasmissione di conoscenze” o del “riempimento” lascia spazio a pratiche di “svuotamento” che nulla hanno a che vedere con la pratica clinica; si tratta, più semplicemente, di riconoscere accanto al valore strategico di ciò che è utile anche il valore meditativo di ciò che è (apparentemente) inutile e corre il rischio, perciò, di essere considerato effimero, leggero o superfluo: quando invece sono proprio le nostre vite adulte – troppo piene, sovraccaricate di impegni, scadenze e priorità, intasate da intrecci e sovrapposizioni che ingarbugliano in un caotico groviglio i fili delle nostre relazioni affettive e professionali – ad alimentare in noi il senso di smarrimento e il conseguente desiderio di fuga e di rinuncia. Ammettere che alla nostra esistenza si possa chiedere anche un momento di tregua per consentirci di rimettere le cose in ordine, di ritrovare il capo del filo e restituirgli un senso, di svuotare spazi esistenziali sempre più compressi e aprirli, così, a nuove possibilità sono atti di straordinaria umanità e, proprio perché umani, indispensabili.

Note

¹ http://www.ispf-lab.cnr.it/2012_1-2_201.pdf (p. 46)

² A tale proposito può essere sufficiente il richiamo alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 relativa alle “competenze chiave per l'apprendimento permanente”, ove si ribadisce ripetutamente la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti con le politiche dell'occupazione e dell'innovazione.

³ La conferenza si tenne l'11 dicembre del 1952, in occasione del centenario della fondazione del Saint Michael's College. Il testo originale inglese fu pubblicato nel volume curato da Donald e Idella Gallagher intitolato *The Education of Man. The Educational Philosophy of Jacques Maritain* (University of Notre Dame Press, Doubleday, Garden City, New York 1962). La traduzione in italiano del testo è stata recentemente pubblicata nel volume *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia*

dell'educazione, curato da Mino Conte, Giovanni Grandi e Gian Paolo Terravecchia (Portogruaro, Edizioni Meudon, 2013).

⁴ I contributi che compongono il manifesto sono raccolti nel volume *Per una formazione umanistica* curato da Renata Borgato, Ferruccio Capelli e Micaela Castiglioni (FrancoAngeli, 2014).

Bibliografia

- Asor Rosa, A., Esposito, R., & Galli Della Loggia, E. (2013). Un appello per le scienze umane. *Il Mulino*, 6, 1076-1085. Bologna: il Mulino.
- Bate, J. (eds.). (2011). *The Public Value of Humanities*. London and New York: Bloomsbury Publishing.
- Borgato, R., Capelli, F., & Castiglioni, M. (2014). *Per una formazione umanistica*. Milano: FrancoAngeli.
- Capelli, F. (2012). *La formazione (è) umanistica*. Milano: Unicopli.
- Castiglioni, M. (a cura di). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Cornacchia, M., & Madriz, E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grandi, G. (2013). *Generazione Nicodemo. L'età di mezzo e le stagioni della vita*. Portogruaro (VE): Edizioni Meudon.
- Heidegger, M. (1982). *L'Abbandono*. Genova: Il Melangolo. (Prima edizione originale 1959).
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson. (Prima edizione originale 1991).
- Mariani, A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Maritain, J. (2013). L'Educazione e gli studi umanistici. In M. Conte, G. Grandi & G. P. Terravecchia (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*. Portogruaro (VE): Edizioni Meudon.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

- Small, H. (2013). *The value of the humanities*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C. P. (2005). *Le due culture*. Venezia: Marsilio. (Prima edizione originale 1959).