

Adultità e crisi dell'autorevolezza tra continuità e cambiamento

Laura Cavana

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
laura.cavana@unibo.it

Abstract

In questo primo report relativo al mio segmento di ricerca, ho inteso costruire l'impianto teorico e concettuale che caratterizzerà l'orizzonte interpretativo privilegiato dei dati empirici raccolti già in questa fase, ma che verranno analizzati in un successivo resoconto. A tal fine ho cercato di muovermi su due direzioni principali: da un lato ho voluto fare emergere esplicitamente la centralità dell'adulto e della sua funzione educativa nel rapporto adulto-bambino, poiché il bambino, per il suo essere piccolo, debole, grazioso e privo di parola, è impensabile senza l'adulto, principio di guida e di organizzazione del suo sviluppo e delle sue condotte. Dall'altro lato ho individuato nella sintesi dialettica o dinamica dell'antinomia "autonomia-dipendenza" l'elemento spia, o variabile significativa, degli stili educativi adulti (agiti, nella fattispecie, dai genitori, dalle insegnanti, dalle educatrici) rilevati empiricamente in alcuni servizi per l'infanzia del Nord e del Sud d'Italia, mediante la somministrazione di interviste semistrutturate alle insegnanti e alle educatrici.

Parole chiave: Educazione degli adulti, Crisi dell'educazione, Autonomia, Dipendenza, Autoformazione.

Abstract

In this first report related to the branch of my research, I intended to build the theoretical and conceptual framework that will characterize the best interpretative horizon of the empirical data collected at this stage, but that will be analyzed in a subsequent report. To that end I tried to move on two main directions: in one side I wanted to bring out explicitly the centrality of the adult and its educational function in relationship adult-child, because the child, for being small and weak, beautiful and speech free, is unthinkable without the adult, guiding principle and organization of his development and his behaviours. In the other side I have identified in the dialectical or dynamic synthesis of the opposition "autonomy-dependence" the

spy-element, or the significant parameter, of the adult educational styles (acting in this case, to parents, teachers, educators) detected empirically in some services for children of North and South of Italy, through the administration of semi-structured interviews with teachers and educators.

Keywords: Adults education; Education crisis; Autonomy; Dependence; Self-empowerment.

*L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno,
è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che
formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne.
Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne
parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso
ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper
riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e
farlo durare, e dargli spazio.*

Italo Calvino, *Le città invisibili*

Perché partire dagli adulti

A poco più di vent'anni dalla prima¹, è questa la seconda volta che volendo occuparmi d'infanzia, finisco col parlare di adulti. Non è scontato che ciò sia successo e che ora stia accadendo di nuovo, anche se tutti riconosciamo che il bambino, per il suo essere piccolo, debole, grazioso e privo di parola, è inseparabile dall'adulto, principio di guida e di organizzazione del suo sviluppo e delle sue condotte. E neppure è condizione necessaria e indispensabile ai fini del corretto esito di una riflessione pedagogica sui primissimi anni di vita. Ma può invece accadere quando, come nel mio specifico caso, particolari condizioni oggettive, temporali e culturali favoriscono questo tipo di scelta metodologica, o per dire meglio e più chiaramente, suggeriscono l'idea di focalizzare l'attenzione su "chi educa", anziché su "chi viene educato". La scelta metodologica degli anni antecedenti e quella attuale hanno pertanto in comune uno stesso denominatore, che, in breve, trova corrispondenza e coincide con un periodo storico di svolta, di mutamento, di transizione, rispetto ad alcuni elementi cardine apicali che sembravano contraddistinguere l'identità adulta e mostrarne una configurazione solida e nitida. Come avremo modo di constatare subito, in entrambi i casi mi sono perciò trovata di fronte all'alba di nuove dinamiche concernenti l'adulthood, le sue diverse tipologie, fisionomie e geografie di esperienza, di modo che diventava difficile non indagarle in pro-

¹ L. Cavana, *Gioco e trasformazione vitale nel confuciano "libro dei mutamenti"*, in "Scuola e Città", La Nuova Italia, Firenze, 1985, n. 3

fondità ed esaminarne in seguito, ma tuttavia in prima istanza, le ripercussioni e le eventuali risonanze nei contesti educativi riferiti all'infanzia.

Nel presente segmento di ricerca l'adulto e l'età adulta assumeranno dunque un rilievo preminente e centrale, senza con ciò dimenticare l'altro importante corno della relazione educativa qui presa in considerazione, ossia il bambino. Come dire insomma che né l'adulto, né il bambino verranno intesi isolatamente, cioè al di fuori della stretta relazione che li riguarda e a un tempo li unisce.

L'obiettivo che mi propongo di perseguire in questo primo report è duplice: da un lato quello di fare emergere esplicitamente la centralità dell'adulto nel rapporto educativo adulto-bambino, sia perché il bambino è impensabile senza l'adulto, sia perché è in prima istanza all'adulto che la nostra socio-cultura assegna una funzione educativa intenzionale, ossia voluta e progettata razionalmente. Dall'altro lato quello di assumere l'antinomia "autonomia-dipendenza", o meglio la sua sintesi dialettica, come elemento "spia" o "variabile" significativa² degli stili educativi adulti (dei genitori, delle insegnanti e delle educatrici), rilevati empiricamente in alcuni nidi e scuole dell'infanzia del Nord e del Sud d'Italia, attraverso la somministrazione di interviste semistrutturate alle insegnanti e alle educatrici. Inoltre mi preme precisare fin da subito che la coppia dei termini contrari appena evidenziata non verrà da me intesa in termini oppositivi e unilaterali in modo assoluto, bensì, ribadisco, in termini dialettici e dinamici, ovvero in linea alle posizioni pedagogiche più moderne³. Per esse le antinomie pedagogiche o coppie di ideali, di valori, di metodi, ecc. inerenti il fatto educativo che evidenziano la contemporanea presenza di esigenze ed aspetti contrastanti (come ad esempio, autonomia/dipendenza, autorità/libertà, individualità/socialità, gioco/lavoro, e così via), sono espressione dell'intrinseca complessità e problematicità del fatto educativo. Di conseguenza, esse affermano la necessità di procedere anziché alla scelta di una delle due nozioni antinomiche (il che peraltro condurrebbe a posizioni unilaterali e pertanto squilibrate), ad uno sforzo di sintesi dinamica che a seconda delle circostanze e delle situazioni particolari, accentui l'una o l'altra di quelle nozioni, senza con ciò escludere il suo contrario.

Considerare nel processo educativo la categoria antinomica autonomia - dipendenza in termini dialettici o dinamici significa sostenere che educare all'autonomia, fin dalla primissima infanzia finalità prioritaria della riflessione pedagogica e dell'agire

² Il riferimento a un concetto per assumerlo come "elemento spia" o "variabile significativa" di indicatori rilevanti contestualmente alle finalità del proprio segmento di ricerca e del proprio sottogruppo, è stata una procedura metodologica condivisa da altri ricercatori che fanno parte del gruppo allargato di questa stessa ricerca di Dipartimento. Vedi per esempio il segmento proposto da Rubini, Moscatelli (concetto di giustizia) e dal gruppo Beseghi, Bernardi, Grandi (lo strumento della narrazione).

³ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1973; P. Bertolini (a cura di), *Autonomia e dipendenza nel processo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

educativo, non esclude in assoluto il ricorso ad eventuali e/o necessarie dipendenze. Da qui l'evidente complessità e problematicità con le quali l'adulto si deve misurare, da qui la necessità/opportunità da parte sua di diventarne consapevole e di mettere in atto le adeguate risposte.

L'analisi degli stili educativi adulti condotta a partire dai dati empirici raccolti costituirà invece l'obiettivo principale della seconda parte della mia indagine che verrà riportata nella presentazione di un successivo resoconto. Con questo primo report, invece, intendo costruire l'impianto teorico e concettuale che caratterizzerà l'orizzonte interpretativo privilegiato dei sopraddetti dati empirici.

L' "educazione degli adulti" tra vecchie e nuove configurazioni

Come ha messo in luce M. Foucault⁴, le origini dell'educazione degli adulti sono molto antiche, poiché se ne scopre la tradizione tanto nella filosofia e nella cultura greca e romana, quanto nella patristica cristiana. L'attenzione verso gli adulti e la loro educabilità non designava nel mondo classico una semplice preoccupazione, ma un insieme di pratiche e di occupazioni concernenti la possibilità e il dovere di occuparsi di sé, del proprio corpo e a un tempo della propria anima, allo scopo di conoscere se stessi e di acquisire la necessaria formazione per accudire e guidare gli altri. L'educazione degli adulti era dunque intrinsecamente legata a un "servizio spirituale" che implicava la possibilità di scambi con altri, in un sistema di obblighi reciproci. Denotava inoltre un principio valido per tutti, da esercitare continuamente e per l'intero arco della vita.

Recente invece è l'affermarsi del concetto di educazione degli adulti nel dibattito pedagogico, politico e culturale italiano e internazionale. Nel corso di tale dibattito, che cominciò lentamente a svilupparsi a partire dalla seconda metà del 1800 e che tuttora si mantiene assai vivace, il concetto di educazione degli adulti (comprensivo anche delle "pratiche" inerenti e rivolte agli adulti) ha subito profonde trasformazioni rispetto al suo significato originario, in relazione ai climi politici, culturali ed economici che si sono succeduti nel tempo e nei vari Paesi e in connessione alle precise esigenze e richieste del momento.

In questa sede, non intendo certo ripercorrere nei dettagli le differenti fasi e fisionomie che hanno riguardato nel tempo l'identità dell'educazione degli adulti, ma solo effettuarne ogni tanto qualche sporadico richiamo⁵, allo scopo di evidenziare soprattutto quegli elementi che nel tempo si sono rivelati permanenti, nonostante in certi casi abbiano assunto differenti toni o molteplici sfaccettature.

A tale proposito e in primo luogo, mi sembra interessante far notare che le configurazioni più attuali dell'educazione degli adulti, specie in alcuni settori della sua attività, hanno mantenuto o forse recuperato il legame con la sua tradizione più

⁴ M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1985

⁵ Per un approfondimento di questi temi cfr., L. Cavana, *Il karma e l'epoché. L'Educazione degli adulti tra Buddismo e Fenomenologia*, Clueb, Bologna, 2000

remota, quella che, secondo Foucault, ne aveva segnato l'origine autentica. Questo per dire, e lo constateremo, che la dimensione autoreferenziale o soggettiva dell'educazione degli adulti, della quale sono chiara espressione tanto gli aspetti collegati alle legittime aspirazioni di autorealizzazione ed emancipazione individuale, quanto i cosiddetti momenti di autoformazione, ha sempre rappresentato e continua a rappresentare una importante caratterizzazione (o "volto forte") dell'educazione degli adulti.

In secondo luogo mi sembra opportuno ricordare che gli anni '80 del XX secolo sono stati anni molto importanti per l'educazione degli adulti. Da allora, infatti, il filone democratico-emancipativo che dal secondo dopoguerra (1949) aveva costituito, attraverso la lotta contro l'analfabetismo nel mondo, il campo privilegiato di intervento dell'educazione degli adulti, cessò di essere la sua sola area di attività. Ad esso cominciarono ad affiancarsi altri importanti settori di intervento, grazie alla comparsa nel quadro dei processi educativi di alcuni elementi nuovi, in particolare i concetti di cambiamento e di formazione. Gli studi e le ricerche ad essi attinenti hanno cioè favorito la diffusione e lo sviluppo dell'educazione degli adulti in ambiti fino a quel momento estranei ed insoliti al suo campo di analisi e di azione, quali ad esempio quello della cultura aziendale, in riferimento al rapporto tra persone e lavoro e quello strutturato invece principalmente verso la ricerca di una migliore qualità della vita. Ciò ha permesso senz'altro all'educazione degli adulti di riscattarsi da un destino di marginalità e scarsamente qualificante, al quale l'avevano relegata le iniziative, in prevalenza di poco conto e non del tutto note, rivolte a categorie di adulti culturalmente e socialmente svantaggiati.

Ai due insiemi di considerazioni ora riportate per delineare i più significativi contorni di cambiamento e di persistenza che hanno costellato lo sviluppo dell'educazione degli adulti, a mio parere dobbiamo aggiungerne un terzo, concernente le relazioni intercorse tra educazione degli adulti ed educazione permanente, ad iniziare dal loro ritorno alla ribalta che ho appena detto coincidere con il secondo dopoguerra.

Nonostante l'ambiguità abbia più o meno sempre caratterizzato il ricorso alle nozioni di educazione degli adulti e di educazione permanente, dal richiamo alla storia è possibile dedurre per ciascuno di questi termini una evidente *specificità di campo*, nel senso che la prima, attraverso l'obiettivo dell'alfabetizzazione, ha posto in primo piano una forte *valenza politica*, manifestata sia mediante una spinta intenzionalmente democratica degli interventi, sia mediante una loro diffusione ed estensione spaziale. Ad essa va pertanto riconosciuto il merito di avere portato in ambito pedagogico un'istanza di *universalità*. La seconda, al contrario, ha introdotto in sede pedagogica un'istanza di *continuità*, data la sua *valenza* più strettamente *culturale*, che, soprattutto ultimamente, ha finito per connotarla più come atteggiamento mentale verso i processi educativi/formativi, che non come una particolare forma o tipo di educazione. Per lungo tempo, e all'incirca fino a una decina di anni fa, tra

educazione degli adulti ed educazione permanente ha prevalso un rapporto di esclusione reciproca, per cui la loro specificità di campo è stata fatta valere in negativo, anziché in positivo, per esempio favorendo, in riferimento ad entrambe, la nascita e/o la diffusione di stereotipi, di scorrette o false interpretazioni, di ambiguità e così via. Dall'inizio del 2000 ad oggi si è andata sempre più rafforzando – e non solo a livello teorico ma anche operativo – la convinzione che tra di esse debba piuttosto sussistere un rapporto di *relazione reciproca*, allo scopo di potersi vicendevolmente completare ed acquisire spessore, proprio come negli anni settanta aveva sottolineato P. Lengrand⁶, nel contrapporsi alla scorretta “abitudine” ,allora purtroppo corrente, di considerare l’educazione degli adulti e l’educazione permanente o come campi indistinti ed indifferenziati, o come campi addirittura identici. Il consolidamento di tale posizione che intende l’educazione degli adulti nella prospettiva dell’educazione permanente, vedremo che oggi trova eclatante conferma nel paradigma del *lifelong learning*, il quale descrive ed implica una dimensione strategica dello sviluppo e della formazione, vista tanto a livello individuale quanto collettivo. Esso rinvia comunque, anche se non solo, all’aspetto temporale della *durata* dei processi formativi intesi nell’ottica del corso della vita.

Modelli stadiali e modelli ricorsivi

La rivisitazione storica compiuta nel paragrafo precedente, sia pure a grandi linee e senza alcuna pretesa di essere esaustiva, mi ha comunque permesso di riportare in evidenza, e di sottolinearne brevemente l’importanza, tre fondamentali “snodi”, corrispondenti ad altrettante “sfide”, che hanno interessato l’evoluzione dell’educazione degli adulti, e che l’hanno costretta a misurarsi con loro, ad inventare nuove strategie, a modificare i contorni e i confini di volta in volta e via via definiti. Mi riferisco a quanto poc’anzi dicevo parlando del *tempo e dello spazio per sé*, dell’*educazione degli adulti considerata nella prospettiva dell’educazione permanente*, dell’*ingresso dell’educazione degli adulti nella complessità del quadro dei processi educativi*, in conseguenza dell’estensione numerica dei “volti” o settori di intervento dell’educazione degli adulti, a un certo punto non più limitati e circoscritti al rilevante filone democratico-emancipativo.

Tutto ciò mi servirà ora, da una parte ad individuare all’interno della sopraddetta articolazione quei fattori che nelle pagine precedenti ho definito di “svolta”, o per meglio dire di “svolta identitaria” dell’educazione degli adulti; dall’altra parte a non dare per scontati richiami e rinvii necessari al proseguimento della mia analisi.

Senza soffermarmi adesso sugli aspetti che a tale proposito sono soprattutto inerenti alla tradizione più lontana dell’educazione degli adulti, poiché essi non risultano rilevanti in rapporto alle finalità che intenderei perseguire, mi sembra di poter affermare che, in anni più recenti, la prima importante svolta identitaria che ha

⁶ P. Lengrand, *Introduzione all’educazione permanente*, Armando, Roma, 1973

segnato marcatamente lo sviluppo dell'educazione degli adulti, può dirsi rappresentata, a ragione, dal superamento della concezione stadiale della vita, a favore di una visione ricorsiva di essa. Ciò si è verificato dapprima sul piano teorico e degli studi specialistici, in seguito anche sul piano pragmatico dell'esistenza non solo individuale, bensì collettiva.

Analizzerò ora alcune principali ragioni e modalità che hanno accompagnato e motivato tale trasformazione, soffermandomi inoltre sugli effetti maggiormente rilevanti, che questo cambiamento ha prodotto sul rapporto educazione-età-della-vita.

L'ausilio di modelli concettuali, del quale mi preme ribadire l'utilità non solo come sub-strato teorico ma anche a scopo empirico, facilita il lavoro di ogni ricercatore, sia per quanto concerne l'analisi dei dati, sia per quanto concerne la formulazione delle ipotesi interpretative; ciò accade pure quando ci si occupa delle fasi o dei periodi che contrassegnano la vita umana e li mettiamo in relazione con gli eventi educativi maggiormente rilevanti. Per cui la scelta di un modello anziché quella di un altro comporterà una teoria pedagogica e una prassi educativa conseguenti, ovvero inducibili dalla scelta appunto operata.

Rispetto al rapporto educazione-età-della-vita e al rapporto educazione-età-adulta, il modello "stadiale" e il modello "ricorsivo" rappresentano le prospettive di pensiero in cui convergono le due differenti modalità di approccio, esplicative di tali nessi. Una volta consolidati, i modelli concettuali diventano schemi mentali; occorre perciò esaminare in breve ma con attenzione i modelli ora citati per mettere in evidenza il loro significato pedagogico e la loro rilevanza sociale ed esistenziale.

I modelli stadiali

Per il modello stadiale la vita umana si svolge attraverso una successione di stadi o tappe prefissabili aprioristicamente (infanzia, puerizia, adolescenza, giovinezza, maturità, vecchiaia, decrepitezza), secondo un ordine lineare ascendente nel quale lo stato che segue è superiore a quello che lo precede. In tale ottica i vari stadi di sviluppo non sono in relazione l'uno con l'altro, perché il raggiungimento dello stadio successivo implica il superamento di quello precedente, affinché la crescita abbia effettivamente luogo e non si debba invece parlare di fissazione, di blocco o di regressione. Anche l'attenzione pedagogica assumerà un analogo impegno; ad ogni tappa cioè, ci si preoccuperà da un lato di verificare il conseguimento o meno delle abilità corrispondenti alla visione stadiale della vita e dall'altro di individuare condizioni e sollecitazioni educative opportune e con essa coerenti.

Volendo rappresentare graficamente la concezione stadiale della vita, oltre alla linea suddivisa in segmenti per indicare le diverse fasi che scandiscono la crescita, si è ricorsi a un triangolo⁷ e si è collocata l'infanzia sulla parte sinistra della base, al

⁷ D. Demetrio, *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini, Milano, 1991

vertice si è posta l'età adulta, alla destra della base la vecchiaia. La specificità per noi rilevante di questo modello consiste nel fatto che dal suo punto di vista l'età adulta rappresenta l'età di approdo, il traguardo evolutivo raggiunto da un individuo rispetto ai diversi ambiti della sfera pubblica e privata, l'età *liminare* verso la quale tendono e si proiettano le fasi precedenti della vita, a partire dalla quale ha inizio il processo di discesa verso il declino. A livello di intervento sociale e istituzionale, gli intenti pedagogici ed educativi saranno mossi e articolati sulla base dei principi sostenuti dalla visione stadiale della vita; e mentre molto forti e presenti saranno gli stimoli e le opportunità offerti nell'infanzia e nell'adolescenza, con l'avanzare delle età essi tenderanno gradatamente a diminuire fino a scomparire quasi del tutto.

Lo schema mentale dell'adulto misura-meta dello sviluppo, rapportabile al modello stadiale e alla sua raffigurazione geometrica triangolare che segna l'età del traguardo e del compimento della crescita, è associato all'immagine della stabilizzazione temporale e nega all'età adulta ogni forma di ulteriore modificazione; nella sua ottica il bambino è visto unicamente come imperfetto e l'infanzia soltanto un tempo di preparazione alla futura condizione adulta⁸. Fino a pochi anni fa tale punto di vista ha denotato una delle idee più regolative e normative riguardanti l'età adulta, la sua rappresentazione sociale e di riflesso i vissuti soggettivi su di essa.

In relazione a quanto ho appena affermato e prima di proseguire con il riferimento al modello ricorsivo, è opportuno da parte mia soffermarmi su due importanti precisazioni, per certi versi peraltro preliminari a ciò che dirò in seguito. L'una rinvia alle critiche avanzate da parecchi studiosi dell'infanzia verso l'idea di crescita che emerge dal modello stadiale. Benché E.H.Erikson già nel 1951, con la pubblicazione di *Infanzia e società*, avesse affermato che esistono compiti evolutivi specifici di ogni singola età, inclusa la vecchiaia, fu in particolare solo tra la fine degli anni '70 e gli inizi degli anni '80 dello scorso secolo che il dibattito favorevole a un cambiamento della prospettiva stadiale cominciò ad essere sollevato e ad essere registrato con toni e livelli sempre più sostenuti ed allargati. Fu in questo clima che mi capitò una prima volta di occuparmi di adulti anziché di bambini.

L'altra precisazione è relativa alla mia esperienza di docente di Educazione degli adulti.

Ho iniziato ad insegnare questa disciplina nel 1994. Da allora e per parecchi anni ad ogni inizio di corso ho dedicato una o più lezioni per verificare quale idea di adulto/a e di età adulta avessero i miei studenti, chiedendo loro di dare una definizione delle sopraddette nozioni a partire dall'educazione che avevano ricevuto, dai comportamenti dei loro genitori e delle figure adulte a loro più vicine, dalle rappresentazioni sociali, massmediologiche intorno agli adulti, ecc. Ho avuto così modo di constatare che per tutta la seconda metà degli anni '90, le idee di adulto/a

⁸ L. Cavana, *Gioco e trasformazione vitale...*, op. cit.

e di età adulta condivise dai miei studenti erano ampiamente in linea alla concezione stadiale della vita, poiché erano stati educati secondo quel tipo di ottica. Da alcuni anni non propongo più ai miei studenti questa esercitazione, perché oggi trovo inadeguato ciò che soltanto qualche anno fa risultava una preziosa e interessante occasione per dibattere insieme su temi importanti e fondamentali della vita. Il modello stadiale infatti sembra non fare più parte dell'esperienza personale dei ventenni di oggi che affermano con certezza e convinzione di essere cresciuti in un clima più attinente alla prospettiva delineata dalla ricorsività della vita. Stando quindi a questa mia testimonianza pare cioè che il modello stadiale, anche sul piano pragmatico, faccia ormai parte del passato del rapporto educazione-età-adulta, nonostante di certo si tratti di un passato prossimo e non remoto.

I modelli ricorsivi

Soltanto da alcuni decenni l'età adulta ha cominciato ad essere oggetto di studio e di interesse da parte delle scienze umane che fino a quel momento avevano riservato la loro attenzione quasi esclusivamente all'infanzia e alla adolescenza. Ciò ha comportato una revisione sensibile degli studi che ha infine portato all'opzione della ricorsività della vita. Nel prendere le distanze dalla concezione stadiale tali studi hanno in vario modo sottolineato la complessità e la problematicità della condizione adulta, in luogo della linearità e della uniformità che risultava connotare tutte le impostazioni stadiali sull'adulthood.

La relatività culturale dell'idea di adulto, la variabile introdotta dalla dimensione temporale, quella introdotta dalla differenza di genere e non da ultimo l'accento posto implicitamente sulla singolarità, che appartiene ad ogni individuo e rende la sua esperienza personale e irripetibile, costituiscono i principali fattori che sono di ostacolo ad ogni proposito di circoscrivere l'adulto e l'età adulta all'interno di un profilo compiuto e definito. Tali fattori mostrano inoltre e in particolare la multiformità e la pluridimensionalità della condizione adulta, nella quale tratti infantili, da non intendere necessariamente come patologie, convivono con tratti più responsabili; nella quale elementi di persistenza si intrecciano con elementi di discontinuità; nella quale momenti iniziali si alternano a presunte e/o ad effettive conclusioni. Si delinea così un profilo dell'età adulta da intendere come intersezione di più dimensioni esistenziali e ben lontano dal prefigurare una rappresentazione del *self* adulto come sede di certezze, di stabilità e di approdo; al contrario, vedremo, esso è piuttosto sede di conflitti, incertezze, ansie, tensioni, assai spesso occultati a tutela della propria rispettabilità.

Se nessuna situazione è esclusiva prerogativa dell'adulthood, ne consegue che la condizione di adulto non esiste in sé. Mentre esistono delle condizioni capaci di stimolare reazioni e risposte tali da mettere in luce tratti specifici. Demetrio afferma a

questo riguardo⁹ che la riscoperta dell'adulità può avvenire soltanto per via relazionale. A suo avviso cioè le adulità sono osservabili nelle dinamiche del cambiamento, nelle variazioni degli stili di comportamento, nelle modificazioni degli schemi mentali, ecc., da stadiale rispetto al lavoro, all'amore, al gioco, agli avvenimenti luttuosi, ovvero rispetto a quegli ambiti dell'esperienza umana con i quali la vicenda adulta si imbatte. "E' infatti nelle modalità adottate dalla vita adulta per reagire (interiormente e socialmente) nei diversi contesti socio-culturali a queste quattro *apicalità esistenziali* che l'adulto ancor oggi si "disvela" e si è nel tempo disvelato con comportamenti differenti da cultura a cultura, da geografia a geografia"¹⁰. In questo modo è il contenuto osservato che ci suggerisce se la manifestazione osservabile presenta caratteri speciali che possono essere definiti adulti. Ma in questo caso l'osservatore non deve dimenticare che la sua valutazione non è esente dalle idee che lui stesso ha dell'essere adulti.

A differenza dei modelli stadiali che sembrano optare per l'idea di "irreversibilità" della vita, quelli ricorsivi sottolineano invece che nel corso della sua esistenza l'individuo si confronta di continuo con eventi, situazioni, ostacoli, difficoltà, inerenti alle citate apicalità esistenziali, che ha già conosciuto in periodi e in età precedenti e che continueranno ad accompagnarlo anche in seguito, richiamandolo dunque a impegni, lotte, sfide e a esperienze conoscitive ulteriori. All'idea del "ritorno" o della "ripetizione" presente nei modelli ricorsivi, va aggiunta quella di "permanenza". Dal loro punto di vista, infatti, il processo formativo/educativo è permanente, in quanto ogni soggetto è chiamato a progredire nella propria conoscenza, sia a livello cognitivo, sia interiore, durante l'intero corso della sua esistenza e senza mai considerarsi arrivato, compiuto in maniera definitiva. Per inciso, la nozione di vecchiaia delineata da tali modelli, anziché rappresentare la fase discendente del declino, coincide con la nozione positiva di "saggezza", qui intesa tanto come tensione o capacità (in primo luogo mentale) verso una perenne apertura e progettualità esistenziale, quanto come esperienza da restituire, vale a dire da riversare sugli altri, in particolare sulle giovani generazioni.

Infine, l'andamento dello sviluppo umano che emerge dalla visione ricorsiva, non solo è ricorrente, permanente, incompiuto e non definitivo, come ho appena precisato, ma può essere inoltre tanto *continuo*, quanto *discontinuo*; tanto *causale*, quanto *casuale*; tanto *cumulativo*, quanto *innovativo*; tanto contrassegnato da fattori di *persistenza*, quanto di *cambiamento*. La vicenda umana, pertanto, si configura e si evolve seguendo il ritmo di tale alternanza di contrari. Il che significa che alla crescita, allo sviluppo, alla progressione sono necessari sia momenti e fattori di persistenza, allo scopo di consolidare e/o approfondire esperienze valutate positivamente, sia mo-

⁹ D. Demetrio, *op.cit.*

¹⁰ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta*, NIS, Roma, 1995, p. 23

menti e fattori di cambiamento, allo scopo di rivedere la propria posizione nei confronti di sé e dell'ambiente esterno, materiale e umano.

Queste ultime osservazioni intorno alla concezione ricorsiva dell'esistenza spiegano con estrema chiarezza e senza bisogno di ulteriori note o considerazioni i motivi che, specie nell'ultimo ventennio, hanno condotto l'educazione degli adulti a rafforzare e a delineare sempre meglio e con maggiore precisione, tanto il suo versante autoreferenziale della cura di sé, quanto quello metareferenziale che studia, interpreta e riflette sull'educazione degli adulti nella prospettiva dell'educazione permanente. Ho già accennato altre volte a questi rilevanti aspetti, li riprenderò fra poco parlando dei "nuovi adulti", ai quali, appunto, fa riferimento l'odierna configurazione assegnata all'educazione degli adulti.

I nuovi adulti (o l'impossibilità di essere adulti)

I cambiamenti avvenuti ad opera del passaggio da una concezione stadiale della vita ad una concezione ricorsiva di essa hanno costituito (con l'eccezione della lotta contro l'analfabetismo nel mondo) una prima importante sfida della più recente fisionomia acquisita dall'educazione degli adulti. In particolare, ricordo, si è trattato, impresa non certo semplice, da una parte di assumere e sostenere l'idea che non esiste un'età per l'educazione; dall'altra parte, e come immediata conseguenza, di spostare l'accento dagli obiettivi educativi stadiali di uniformità e conformità a quelli ricorsivi, rivolti verso la pluralità delle forme che tanto l'età adulta, quanto l'infanzia possono rivelare. E' appunto a partire da questi due presupposti tematici che ha potuto far leva lo scenario indicato dal *lifelong learning* o apprendimento permanente¹¹. Con la metafora della *learning society* esso ha fatto emergere "l'importanza di promuovere/sviluppare/apprendere la capacità di ristrutturazione e riorganizzazione dei processi del conoscere e di produzione del sapere"¹², come risorsa individuale e collettiva, oltre che come bene in sé, dal momento che nella società contemporanea è facile naufragare. Infatti, nella società complessa della globalizzazione tutto sembra sostanzialmente ridursi a una sola dimensione, quella economica, mentre le altre (sociale, politica, culturale, tecnologica, ecologica, civile, educativa) sono considerate unicamente in funzione dello sviluppo e delle regole del mercato mondiale. Il criterio economico-funzionale ha finito per diventare il parametro culturale e operativo di riferimento principale, rispetto al quale orientare la stessa formazione. A mio parere, e in particolare in questo preciso momento storico, stiamo assistendo a un bisogno diffuso, ma purtroppo molto frammentato e non sempre dichiarato, che l'educazione degli adulti rilanci, per farla ancora più

¹¹ Cfr. A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano, 2008

¹² *Ibidem*, p. 28

propria, quella sfida educativa recentemente già avviata verso una visione *ecologica*¹³ dell'apprendimento. Questa implica in altre parole, sia il superamento di una visione funzionalistica della formazione, sia una attenta considerazione di quegli aspetti che nell'apprendimento adulto acquistano un particolare significato e che vertono sulla rilevanza attribuita alla soggettività, alla motivazione, all'esperienza, all'introspezione, alla riflessività, alla meditazione, alla propria biografia, ecc. Alzare i toni di questa sfida, a mio avviso, rappresenta oggi un bisogno urgente e primario per venire incontro al disagio educativo manifestato dai cosiddetti nuovi adulti, visibilmente in crisi. Senza entrare ora nel merito di tale affermazione, mi limito a dire che i nuovi adulti sembrano avere perso, o quantomeno compromesso, la loro tradizionale funzione educativa di *guida* rispetto alle età precedenti e anche per questo motivo e per le difficoltà che ne derivano, sono in crisi. A questa crisi si aggiunge quella della società e quella dell'educazione in genere. Ma procediamo con ordine, a partire cioè da un'analisi della condizione dell'adulto nella società contemporanea, allo scopo di rintracciare gli elementi cardine e costitutivi che possono condurre a una definizione di detta condizione e da qui essere in grado di spiegare il senso e il significato di ciò che intendo per disagio educativo condiviso da molti adulti di oggi.

Alcuni studi recenti sull'educazione degli adulti¹⁴ hanno messo in rilievo la stretta correlazione che esiste tra i nuovi assetti assunti dalla società postmoderna e il disagio esistenziale oggi avvertito non solo dai giovani ma pure dagli stessi adulti.

Se parliamo della condizione dell'adulto nella società contemporanea dobbiamo comunque iniziare col dare alcune definizioni dei tratti o degli elementi che possiamo associare alla nozione di età adulta, sia pure, come già ho sottolineato, nella impossibilità di fornire di essa una definizione univoca ed esauriente. A questo proposito, richiamandomi direttamente all'interessantissimo saggio di Antonella Parigi, mi soffermerò ora su alcune iniziali considerazioni dell'autrice che mi sembrano fornire una sintesi assai bene esplicativa di quegli aspetti che, a mio giudizio, denotano nel loro insieme il carattere fondativo e/o identitario dell'età adulta. Scrive A. Parigi: "Oltre a un periodo anagrafico, variabile rispetto alle condizioni storiche, sociali ed economiche, l'età adulta sottende una serie di condizioni di carattere esistenziale: innanzitutto l'assunzione di responsabilità rispetto a sé e rispetto agli altri. La vita, sia nelle sue implicazioni materiali che in quelle interiori e psicologiche, diventa completa e totale responsabilità dell'individuo. Mentre nelle fasi precedenti, si presuppongono figure materne e paterne, delegate, sia legalmente che praticamente, a pensare e ad assumersi il carico di cura, nell'età adulta l'individuo si dovrebbe fare completamente e autonomamente carico di se stesso

¹³ Ibidem

¹⁴ Cfr. M. Castiglioni (a cura di), *I nuovi adulti*, "Adultità", n. 28, Guerini, Milano, 2008

so”¹⁵. Implicitamente viene qui sottolineato il legame che la moderna educazione degli adulti mantiene tuttora con la sua tradizione più antica, quella che risale al mondo classico e che, dicevo, attribuiva all’adulto la possibilità e il dovere di occuparsi di sé, allo scopo di acquisire la necessaria formazione per accudire e guidare gli altri. In tale ottica, sapere provvedere a se stessi è condizione necessaria per riuscire a provvedere agli altri. In verità, secondo A. Parigi, i nuovi adulti sono incapaci di padroneggiare fino in fondo la propria via, poiché sono adulti fragili che rimandano ad oltranza l’entrata effettiva in un universo di responsabilità¹⁶. Da questo punto di vista, in modo analogo a quanto si riteneva nel mondo classico, essere adulti equivale in primo luogo tanto ad assumersi la responsabilità della propria esistenza attraverso il governo di sé, quanto di quella degli altri, anche aiutando i più piccoli ad imparare a fare altrettanto, nel dare vita a percorsi di autonomia e verso l’autonomia, in un sistema di scambi con l’altro e di obblighi reciproci.

A difesa dell’adulto di oggi rispetto alla sua pressoché generalizzata incapacità di muoversi nella direzione appena accennata, va detto che la società contemporanea, appunto per le sue caratteristiche, è più di ostacolo che di aiuto nell’intraprendere e mantenere un cammino esistenziale così configurato. D’altro canto sul piano concreto e sui singoli riferimenti, le condizioni sociali negative non possono costituire un pretesto e/o una giustificazione che siano di lunga durata temporale. E’ certamente vero che stiamo vivendo un’epoca nella quale paura e incertezza sembrano dominare il nostro orizzonte culturale ed esistenziale e che tutto ciò ci rende fragili, vulnerabili. Questa è anche un’epoca caratterizzata dalla velocità dei ritmi di vita e dalla confusione, all’interno della quale, come osserva N. Fina, “i disordini psichici sono paradigma della vita e rivelano modi di vita”¹⁷.

A rendere ancora più incisivo, a livello di percezione comune e diffusa, quel senso di disagio che Z. Bauman¹⁸ definisce tipico della postmodernità, poiché essa assegna alla sicurezza individuale uno spazio troppo limitato, va aggiunto che la società in cui viviamo è contemporaneamente governata da un prevalente registro narcisistico, ad opera del quale i principi della competizione e del successo contribuiscono ad offuscare la vita emotiva e a rendere sempre più intensa la vulnerabilità soggettiva.

Purtroppo, dentro a questo orizzonte a un tempo incerto e tumultuoso scompare l’idea che sia possibile pensare e progettare il futuro. Come scrive giustamente F. Capelli “Qui sta la sorgente più profonda della moderna paura: essa nasce dalla percezione di tante donne e uomini di non avere più sotto controllo il proprio fu-

¹⁵ A. Parigi, *Una formazione spirituale per la creazione di nuovi adulti*, in “Adultità”, *op. cit.*, p. 171

¹⁶ Ibidem, cfr. p. 174

¹⁷ N. Fina, *Mondo interno e mondo esterno. Sulle paure e sulle fragilità dei nuovi pazienti*, in “Adultità”, *op. cit.*, p. 98

¹⁸ Z. Bauman, *La società dell’incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999

turo”¹⁹. Mentre negli anni scorsi alcuni studi importanti²⁰ avevano segnalato cambiamenti significativi nella percezione del tempo da parte delle nuove generazioni, sia rispetto alle loro scelte di vita che stavano diventando di respiro più corto, sia rispetto al loro futuro che appariva ormai segnato dalla contingenza e dalla casualità, con il passare del tempo, osserva ancora F. Capelli, questa percezione si è allargata e diffusa a tutte le generazioni: “gli adulti stessi sono assorbiti in un orizzonte di vita su cui gravano l’incertezza e la non prevedibilità”²¹. La linea del tempo, scandita in passato, presente e futuro, che ha contrassegnato la moderna cultura occidentale, sembra essersi spezzata, perché ha aperto uno scenario dentro il quale è diventato quasi impossibile costruire progetti di medio o lungo periodo. Il sistema produttivo che la postmodernità ha intimamente elaborato appare come schiacciato sulla dimensione del tempo presente. Il nuovo sistema produttivo regolamentato sulla competizione più aspra, sull’innovazione e la concorrenza, sulla pressione per la flessibilità nei tempi di lavoro, si gioca tutto su scala planetaria, mondiale e ha letteralmente ridisegnato l’organizzazione della produzione e del lavoro. E a un tempo ha maturato e affermato la nuova dimensione del tempo.

“Il tempo ha perso profondità: viviamo in una società rinchiusa nel tempo presente e che esprime una nuova dimensione umana: la presentificazione dell’orizzonte, ovvero il presente permanente”²². Un presente permanente, non certo analogo al “presente con un orientamento futuro” di cui trattano le discipline e le filosofie di vita dello yoga, del buddhismo e dello zen²³, per le quali, infatti, esso è comprensivo sia dell’elemento antecedente, sia dell’elemento successivo. La stessa politica ha in modo palese rinunciato a progetti di lungo respiro. Al contrario, oggi l’accento è posto su agilità, velocità, rapidità, flessibilità, ossia su espressioni che presuppongono cambiamento e accelerazione continui, senza mai arrestare la direzione di marcia, ma soprattutto senza lasciare intravedere il senso di questa marcia. In altri termini: “I due concetti oggi più in voga, modernizzazione e innovazione, sono connessi alla competizione globale e al continuo sviluppo tecnologico. Essi comunicano che non si può stare fermi, che vengono impresse sempre nuove accelerazioni al cambiamento, ma non ne lasciano intravedere il segno e la direzione”²⁴. Purtroppo però a tutto questo si accompagna (e nello stesso tempo indica) un inquietante impoverimento della condizione umana. Come fa giustamente notare F. Capelli, l’immaginario della gente comune si sta trasformando. La società industriale, grazie all’idea di progresso che ha accompagnato il lungo periodo della sua

¹⁹ F. Capelli, *Insicurezza e precarietà, ovvero la perdita del futuro*, in “Adulità”, *op. cit.*, p.23

²⁰ Cfr. per tutti, D. Demetrio, A. Alberici (a cura di), *Istituzione di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002

²¹ F. Capelli, *op. cit.*, p. 23

²² *Ibidem*, p. 26

²³ L. Cavana, *Il karma e l’epoché...*, *op. cit.*

²⁴ F. Capelli, *op. cit.*, pp. 26-27

crescita e del suo consolidamento, ci aveva abituati a passioni forti, declinate su ampi raggi di possibilità e di azione effettiva. Questa seconda modernità, invece, sembra piuttosto configurarsi su passioni tenui e fluttuanti, in mancanza di ancoraggio a simboli significativi e a valori forti. Ci stiamo abituando a vivere dentro l'orizzonte del tempo presente. Molti giovani stanno accettando la loro condizione di precarietà come fosse un fatto normale; tanti adulti sembrano aver perso la speranza che, impegnandosi, sia possibile cambiare qualcosa in meglio.

Stando così le cose, al momento attuale non è difficile individuare un nesso tra crisi della società e crisi dell'educazione; né è difficile, nella fattispecie, individuarne un altro tra crisi della società e disagio educativo adulto. E' certamente vero, come sostiene a ragione D. Demetrio²⁵, che l'educazione non è finita, ma soltanto "sfninita", "sbiadita", "avvilita"... E' pure vero che la scuola, nelle sue diverse articolazioni e gradualità, non è che una delle molteplici fonti di educazione, come d'altro canto implicitamente ho fino adesso inteso e riconosciuto coi miei richiami al *lifelong learning* o nel considerare l'educazione come un fatto non limitato nel tempo e tantomeno esclusivo di qualche stadio soltanto della vita. Comunque sia l'educazione ha conosciuto tempi migliori, ed oggi appare seriamente compromessa. Ciò che è grave è che il lato oscuro, rischioso, preoccupante di questo dato di realtà, va direttamente correlato, a mio avviso, alla inquietante e impoverita condizione umana che inevitabilmente subentra a un sentirsi rinchiusi e schiacciati in quel presente permanente che toglie a molti la capacità di pensare e progettare il futuro. Ed è grave perché il *futuro*, al di là delle variazioni e specificità apportate sul tema da ogni singola prospettiva pedagogica, rappresenta comunque la dimensione temporale strutturalmente più significativa dell'esperienza educativa²⁶; in particolare se si concorda sull'idea che quest'ultima risulti sempre legata ai fenomeni di cambiamento e di sviluppo determinati dalle potenzialità interne alla stessa educazione e relative al superamento del dato, a un diventare diversi da prima, a un trascendere, a un andare oltre. Si tratta chiaramente di un futuro non sganciato dal presente e anche dal passato; un futuro non predeterminato, né garantito, ma potenziale, possibile. Secondo P. Bertolini, l' "apertura al possibile" costituisce addirittura la condizione dirimente tra un'esperienza educativa (un evento o un intervento educativo) pedagogicamente fondata, dunque corretta sul piano pedagogico e scientifico, ed una no²⁷. Per P. Bertolini²⁸, inoltre, l'apertura al possibile legittima la specificità stessa della pedagogia, ovvero il suo *proprium*, rispetto a quello delle

²⁵ D. Demetrio, *L'educazione non è finita, idee per difenderla*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009

²⁶ Per un approfondimento di queste tematiche, cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico, Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988; M. Contini, *La problematicità come destino dell'educazione*, in "Paideutika, Quaderni di formazione e cultura", Ibis, Torino, 2009, n. 9

²⁷ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, op. cit.

²⁸ P. Bertolini, *Ad armi pari, la pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino, 2005

altre scienze umane. Cosicché essa non risulta tanto essere una scienza descrittiva, bensì propositiva.

L'apertura al possibile, come ci ricorda in modo esplicito M. Contini,²⁹ non è sganciata dalla fatica, dallo sforzo e dall'impegno individuale e collettivo, né dal coraggio della scelta e/o dal timore di fare la scelta sbagliata. E neppure essa è svincolata dai rischi del non totalmente prevedibile o dall'incertezza del "non so" che il possibile mette inevitabilmente in moto, in quanto possibilità-che-sì e a un tempo possibilità-che-no, in quanto apertura al successo e contemporaneamente al fallimento³⁰.

L'impresa educativa, sia nei suoi risvolti eteroreferenziali sia in quelli autoreferenziali, costituisce sempre un compito arduo da affrontare, vuoi anche per l'incertezza del suo risultato e per le condizioni materiali ed oggettive all'interno delle quali si realizza, spesso non all'altezza degli effettivi bisogni dei soggetti ai quali è rivolta. E oggi più che mai, in questo mondo continuamente inquieto e confuso perché non trova il suo senso, come ritengo di avere sufficientemente mostrato, tale compito appare ancora più complesso e problematico. Ma, in quanto adulti, ciononostante occorre affrontare la fatica e la problematicità del progettare, dello scegliere e del costruire, al fine di evitare che gli impedimenti di varia natura o la molteplicità dei fattori inibenti e di ostacolo possano tradursi in elementi depressivi e demotivanti non solo per l'impegno progettuale degli adulti, ma anche dei più giovani, verso i quali i primi hanno un obbligo educativo e, diciamo pure, di testimonianza.

Bisogna dunque trovare la forza per ripartire. Da dove? L'educazione in età adulta, che pertiene alla dimensione soggettiva del rapporto educazione età-adulta³¹, da circa una quindicina d'anni è parte integrante della più recente configurazione assunta dall'educazione degli adulti. Ultimamente essa ha registrato, da parte degli studi condotti nel campo dell'educazione degli adulti, un aumento sempre più crescente dell'attenzione, visto che le criticità presenti nel nostro contesto socio-culturale sono tali da richiedere, anche solo per essere affrontate, una indiscutibile forza e stabilità interiore.

Di quale formazione necessitano allora i nuovi adulti? Penso innanzitutto di una formazione attenta alla cura della vita interiore, cosa che fin da sempre ho rilevato e pure auspicato nel riferirmi all'età adulta, anche quando si trattava di tempi migliori di quelli odierni. Su questa mia posizione convergono tutte le analisi più recenti sull'educazione degli adulti³²: in definitiva si concorda sul fatto che occorre imparare a lavorare su di sé, affinché la propria educazione non si debba mai con-

²⁹ M. Contini, op. cit.

³⁰ Cfr. anche L. Cavana, *Il Karma e l'epoché*, op. cit.

³¹ D. Demetrio, *L'educazione nella vita adulta*, NIS, Roma, 1995

³² Oltre a molti dei qui citati volumi, cfr. anche M. Castiglioni, *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini, Milano, 2008

cludere e allo scopo di riuscire ad essere in qualche modo padroni della propria vita, nonostante le condizioni difficili. La formazione interiore, quindi, come scelta di un percorso intenzionale. Da qui le proposte formative, auto ed eteroreferenziali, di percorsi di *self empowerment* i quali, al di là delle loro differenti caratteristiche e caratterizzazioni, si presentano tuttavia tutti quanti come occasioni e/o modalità atte a prendere le distanze dalla modernità liquida, espressione con la quale Bauman³³, nel richiamarsi alla contemporaneità, ha acutamente definito l'instabilità delle forme identitarie, originata da una alternanza contraddittoria e inadeguata tra bisogno di stabilità del sé e apertura a nuove possibilità espressive.

In relazione al senso di quest'ultimo richiamo a Bauman, vorrei concludere il presente paragrafo tornando all'interrogativo iniziale: con quali tratti, con quali elementi o con quali nozioni possiamo connotare l'età adulta? Non per definirla, ricordo, in modo esaustivo e completo, bensì per rinviarla a un senso che non è dato in partenza, ma che va costruito, e secondo il mio parere, proprio sulla base dei valori indicati o suggeriti da quei tratti. Dunque a partire da essi. Sono tratti inoltre rappresentativi di campi di necessità/bisogni educativi dell'adulto di oggi, alcuni dei quali sono già stati da me analizzati in precedenti lavori³⁴, sui quali non ritornerò ora se non per sottolineare anche in questa sede la loro attualità e rilevanza. Ad altri ho già fatto riferimento all'inizio del paragrafo, quando ho messo in evidenza i due ambiti dai quali possono emergere; l'uno relativo alla capacità di assumere *responsabilità* nei propri ed altrui confronti, l'altro relativo invece alla capacità di prendersi carico di se stessi in modo completamente *autonomo*. A. Parigi individua altre componenti costitutive che possono corrispondere alla nozione di adulto. Afferma per esempio che all'adulthood è connesso un certo grado di *serietà*, da non confondersi con l'essere persone tristi o opache, ma persone capaci di valutare dentro di sé tanto le conseguenze delle proprie azioni, quanto l'impossibilità di ottenere cose tra loro contrastanti. La nozione di serietà che viene intesa all'interno di quest'ottica denota quindi "la consapevolezza della ineluttabilità della scelta, della sua assoluta necessità nel vivere e del suo prezzo"³⁵. Ma il senso di responsabilità e di serietà, per A. Parigi, si collega a un terzo ingrediente dell'età adulta, necessario e indispensabile, la *solitudine*; a suo dire, questa non va confusa con lo stare da soli fisicamente, ma va correlata alla consapevolezza che nessuno se non noi può portare il peso della propria vita. Infine la *distanza* dalle cose di cui si coglie la relatività, un atteggiamento adulto che solo apparentemente può sembrare in contraddizione con le altre componenti riportate, per cui: "tutto è importante, lavoro, benessere economico, carriera, ma non indispensabile e soprattutto

³³ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2000

³⁴ Cfr. p. es. L. Cavana, *Il karma e l'epoché...*, op. cit. Il riferimento è alla *consapevolezza, all'equilibrio, alla presenza autentica o senza secondi fini*.

³⁵ A. Parigi, op. cit., p. 172

non sufficiente a garantire un senso di realizzazione della nostra vita umana”³⁶. Se queste che ho indicato possono costituire alcune principali componenti che gli studi sull’adulthood attribuiscono all’essere adulti, appare evidente perché nella società contemporanea sembra impossibile diventare adulti senza il ricorso alle potenzialità formative della vita interiore. Sono perciò pienamente convinta che l’odierna educazione in età adulta, nella sua declinazione sia auto sia etero formativa, debba muoversi verso tale direzione in particolare, affinché ad avere il sopravvento siano le parti migliori di noi stessi, così come denota con acuta semplicità la seguente citazione: “*Per prima cosa, alla domanda di dove si trovino l’inferno e il Buddha, alcuni sutra affermano che l’inferno si trova sotto terra, altri che il Buddha risiede a occidente. Ma a un attento esame, risulta che entrambi esistono nel nostro corpo alto cinque piedi; la ragione per cui penso così è che l’inferno esiste nel cuore di chi disprezza suo padre e non si cura di sua madre. E’ come il seme del loto che contiene al tempo stesso il fiore e il frutto. Anche il Buddha esiste nei nostri cuori...*”³⁷

La dialettica autonomia-dipendenza

Come già ho affermato all’inizio di questo lavoro, ho assunto la sintesi dialettica autonomia-dipendenza come indicatore significativo, sia per rilevare empiricamente gli stili educativi adulti (nella fattispecie dei genitori, delle insegnanti, delle educatrici) maggiormente agiti in alcune strutture dell’infanzia del nord e del sud d’Italia; sia per mettere a fuoco una griglia interpretativa dei dati restituiti. Ma perché attribuire alla sopraddetta antinomia una funzione così rilevante? Direi soprattutto per due ragioni. In primo luogo perché ritengo che nell’ambito della riflessione pedagogica (teoria) e della pratica educativa (prassi) la dinamica autonomia-dipendenza stia a rappresentare l’obiettivo primario e generale verso il quale tendere, oppure, per dire meglio, il punto centrale di orientamento al quale dovrebbe attenersi, in quanto analogo a una *direzione di senso*, ogni processo auto ed etero educativo, per potersi definire pedagogicamente corretto. In secondo luogo perché sono inoltre convinta che lo stato di forte criticità che al momento attuale sta interessando visibilmente le dinamiche riguardanti detta antinomia, sia in realtà rappresentativo, se non addirittura fondativo, di manifestazioni di disagio esistenziale e di problematilità sociali che vanno ben oltre la sua area circoscritta. Occorre pertanto riconoscere il suo rilievo e non sottovalutare il rischio delle possibili problematilità ad esso correlate.

In questo specifico contesto, tuttavia, l’antinomia in questione assumerà pure il ruolo di elemento “ponte”, allo scopo di creare un collegamento tra questo primo report e il successivo resoconto. Infatti, mentre ora cercherò di analizzare tale an-

³⁶ Ibidem, p. 173

³⁷ Associazione Italiana Soka Gakkai (a cura di), *Gli scritti di Nichiren Daishonin*, Firenze, Edizioni Soka Gakkai, 1996, vol. 4

tinomia facendo soprattutto riferimento al versante teorico delle sue molteplici sfaccettature di significato, nella seconda parte del presente segmento di ricerca, utilizzando il resoconto dei soggetti intervistati, focalizzerò invece l'attenzione sui modi in cui essa viene agita nella concretezza dell'esperienza educativa. In questo modo, rispetto al segmento di ricerca di mia diretta competenza, risulterà garantito il rapporto interattivo teoria-prassi e nello stesso tempo esplicito il suo senso e significato in sede pedagogica. Ad esso la prospettiva pedagogica di Piero Bertolini attribuisce infatti una responsabilità metodologica fondamentale, in quanto, secondo tale punto di vista, la teoria priva di un riferimento alla concreta esperienza educativa risulterebbe astratta e fine a se stessa, mentre la prassi, in assenza di un supporto teorico, rivelerebbe un carattere occasionale ed estemporaneo oltre che legato soltanto al buon senso.

Una delle definizioni principali che i dizionari più accreditati della lingua italiana³⁸ danno del termine *autonomia* rimanda alla “capacità di pensare e di agire *liberamente*, senza subire influenze esterne”; mentre a proposito del concetto di *dipendenza* si riferiscono per lo più ad uno *stato di necessità* in cui si troverebbe un individuo sia nei confronti di una persona, alla quale la sua esistenza è legata in modo indissolubile, sia nei confronti di una sostanza, della quale prova un bisogno invincibile fisico e/psichico. Pertanto e come osserva P. Bertolini³⁹, parlare di autonomia e di dipendenza a proposito della soggettività umana, significa chiedersi in *concreto* quali sono le possibilità per essa di “muoversi”, di realizzarsi, di crescere, di modificarsi, ecc., senza esservi “costretta” da fattori interni od esterni che operano su di essa. Quando si parla di autonomia, e non solo in educazione ovviamente, ci si richiama alla capacità che un soggetto ha di autoregolamentarsi, ossia alla sua capacità di organizzare i propri comportamenti e le conseguenti proprie scelte, facendo riferimento a se stesso, sia pure e necessariamente in relazione ai numerosissimi fattori che intervengono nel suo ambito di movimento e che rappresentano con ciò lo sfondo che delimita in un certo senso i confini della sua libertà. La pedagogia pertanto, in linea a tali considerazioni e al di fuori di posizioni ideologiche, deve intendere il concetto di autonomia non come uno status a sé dell'individuo, bensì come una sua capacità di autogestirsi in relazione a quanto gli sta intorno. In breve, l'autonomia non si sviluppa all'interno di spazi vuoti, né si pone o si realizza al di fuori di ogni limitazione⁴⁰. L'altro da sé, quindi, è risorsa e contemporaneamente limite o vincolo; e l'autonomia rinvia a una serie di limitazioni necessarie alla sua stessa sopravvivenza, che a volte sono anche dipendenze. E' su questo doppio binario di libertà e necessità che va inteso ogni rapporto con l'altro, con gli altri, la relazione intersoggettiva con il mondo (naturale ed umano).

³⁸ N. Zingarelli, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1994

³⁹ P. Bertolini (a cura di), *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1989

⁴⁰ *Ibidem*, p. 5

La nozione di autonomia e il suo farne oggetto di attenzione e riflessione pedagogica rimanda in questo modo ad una soggettività (*in carne ed ossa*, non intesa dunque secondo una accezione metafisica) la cui esistenza non è affermabile se non in *relazione* con ciò che è esterno ad essa (un oggetto o un altro soggetto) e all'interno di norme, inevitabili per la strutturazione stessa di un gruppo sociale organizzato e che non dovrebbero venire poste (imposte) a scapito della soggettività medesima.

In modo analogo, secondo Bertolini, la pedagogia dovrebbe intendere il concetto di dipendenza, ovvero non come uno stato o una determinazione ineluttabile per il soggetto. Il piccolo dell'uomo si trova, alla sua nascita, in una condizione che richiede, per la sua stessa sopravvivenza, una dipendenza pressoché totale dall'adulto/i che gli stanno accanto; ma si tratta di una condizione dinamica che va superata. Poi nel corso della sua esistenza altre dipendenze, da cose e persone, subentreranno senz'altro, ma anche in questo caso egli dovrà imparare a gestirle per difendersi da esse. La condizione esistenziale dell'uomo comporta sempre la presenza di dipendenze di varia natura. Si può pertanto dire che esse costituiscono lo sfondo che delinea la concreta realtà nella quale si trova a vivere e a operare. "Per qualsiasi soggetto - quindi anche per il bambino o per l'adolescente o per il giovane, ma in fin dei conti anche per una qualsiasi persona adulta - un conto è riconoscere di essere dipendente da moltissimi fattori interni ed esterni (che vanno dalle limitazioni implicite nella sua stessa corporeità e quelle che emergono dalla convivenza con altri soggetti portatori di loro specificità, esigenze, intenzionalità), unita peraltro alla consapevolezza di...; ed un conto è essere o diventare un *dipendente*, una persona cioè che si "assoggetta" alla volontà di un'altra persona, o di un'istituzione, o, talvolta persino, di una sostanza"⁴¹.

Nell'ottica fin qui presentata i due concetti di autonomia e di dipendenza vanno dunque opportunamente distinti ma mantenuti in una relazione dialettica, dinamica, per evitare il rischio di una pericolosa assolutizzazione del senso di entrambi; infatti l'autonomia rischierebbe di tradursi in un dannoso solipsismo, mentre la dipendenza di fondarsi su una ragione chiusa, semplificatrice e incapace di gestire ed affrontare l'enorme complessità dell'esperienza umana.

Come è possibile stimolare nel bambino l'autonomia se la sua stessa sopravvivenza (e non solo nei primi anni di vita) dipende dall'adulto? "La parola chiave è rappresentata dal concetto di dialettica che introduce un sistema di *alternanze* (programme) tra lo stimolare il bambino a un comportamento autonomo e il rendersi disponibili a soddisfare il suo bisogno di dipendenza, da leggere in termini di bisogno di sicurezza"⁴², senza con ciò lasciare all'autonomia le cosiddette attività libere (quelle che poi non contano più di tanto); e la dipendenza a quelle attività che in

⁴¹ Ibidem, p. 6

⁴² Ibidem, p. 8

modo prevalente sono concernenti all'ambito cognitivo e che vengono vissute come le attività che contano. Certo è che la nostra attuale sociocultura non si mostra troppo interessata a stimolare la dialettica autonomia-dipendenza, probabilmente perché un bambino dipendente è un bambino più "comodo" e che dà maggiori soddisfazioni agli educatori. Diversi e molteplici sono i modi secondo i quali l'organizzazione sociale non rispetta o non favorisce tale dialettica. Con riferimento alla dimensione educativa basti pensare, per esempio, all' "uso improprio del tempo" che, nel privilegiare i ritmi veloci, non rispetta i ritmi del soggetto in educazione, costringendo quest'ultimo a dover subire continue intrusioni e/o sostituzioni da parte dell'adulto; oppure alla diffusa e consolidata tendenza (in particolare tra i genitori, ma non solo tra loro) a realizzare nel bambino (o nel ragazzo) una sorta di "dipendenza affettiva", spesso incentivata da una sottile forma di ricatto e a volte anche attraverso la concessione di favori materiali.

Relazioni educative adulto-bambino caratterizzate da "carenza di autonomia" o da "carenza di dipendenza", dunque relazioni educative ritenute non corrette da un punto di vista pedagogico e sulla base di quanto ho finora detto, hanno ricadute pesanti sul piano della formazione di un soggetto in educazione, sia per quanto riguarda la sua sfera privata, sia quella pubblica, in quanto contribuiscono al formarsi di personalità psicologicamente immature. Personalità, per esempio, che manifestano forme di infantilismo (resistenza a crescere e ad assumersi responsabilità); di autosvalutazione (senso di inferiorità, inadeguata fiducia nelle proprie possibilità, insicurezza, ansia); di gregarismo. Ma possono anche esplicitarsi comportamenti reattivi, quali ribellione, impulsività, aggressività anche violenta.

Sono da considerare relazioni educative con carenza di autonomia, da un lato quelle relazioni in cui è presente una "iperprotezione affettiva", poiché tramite questo atteggiamento si trasmette al soggetto in educazione una paralizzante paura di fare da solo e si riesce in certi casi anche a fargli passare la voglia di fare da solo. Dall'altro lato, un eccessivo interesse per l'autonomia e la richiesta troppo precoce di essa, spesso più per ragioni di comodo che per scelta pedagogica, ha ricadute negative sul bambino, poiché possono essere da lui vissute come espressione di abbandono da parte dell'adulto.

Sono invece da considerare relazioni educative con carenza di dipendenza quelle relazioni che tendono ad innestare situazioni dominate da "mancanza o crisi d'autorità" e che, di conseguenza, possono ingenerare ansie, insicurezze, angosce, rendendo il soggetto in educazione incapace di affrontare la realtà per quella che è realmente. Tali forme possono tradursi in una disponibilità ad essere "imbrogliati" e/o a ricercare nuove forme di dipendenza di svariata natura e intensità. Forse anche le problematiche inerenti l'odierna tossicodipendenza giovanile hanno in parte le loro radici in questo insieme di problemi.

Secondo la pedagogia fenomenologica, una corretta e autentica (che rispetta il soggetto) progettualità pedagogica consiste nell'affermare come fondamentale e irri-

nunciabile il seguente obiettivo da raggiungere: il massimo di autonomia possibile per ciascun soggetto, senza che ciò significhi rinunciare alla funzione altamente strutturante delle molteplici dipendenze. Come sottolinea Bertolini⁴³, una tale prospettiva esige, per essere perseguita, che l'adulto (genitore, insegnante o educatore) a) sappia offrire al bambino o al ragazzo un sostegno soprattutto affettivo, che miri a stimolare in lui un autentico sentimento di autostima e di fiducia in se stesso; b) sappia dare maggiore peso all'educazione indiretta che consiste nel creare occasioni e opportunità favorevoli al muoversi autonomo del soggetto in educazione, piuttosto che indicargli o aprirgli fin da subito la strada da percorrere; c) sappia rinunciare ad essere sempre lui il protagonista principale del fatto educativo; d) sappia evitare nel suo intervento educativo ogni forma di massificazione o standardizzazione, rispettando le caratteristiche dei singoli soggetti; e) sappia mostrarsi interessato a quanto il soggetto in educazione fa; f) sappia essere disponibile con lui; g) sappia incoraggiarlo.

A conclusione di questo report e in particolare per concludere il presente paragrafo, vorrei almeno accennare ad una importante ed ultima riflessione inerente la classica antinomia autorità/necessità, alla quale il rapporto, o la dinamica, autonomia/dipendenza direttamente si richiama. In questa sede inoltre, un riferimento ad essa diventa quasi un passo obbligato sia per la sua attualità sociale e culturale, sia per la sua evidente e diffusa visibilità nei contesti istituzionali specifici. Nell'uno e nell'altro caso, a mio avviso, essa appare col volto e con la veste di una vera e propria "crisi dell'autorità educativa" (nel senso di "vuoto di autorità adulta") nella quale sono coinvolti molti adulti di oggi. E' questo che intendevo dire quando in precedenza ho parlato di disagio educativo condiviso dai nuovi adulti.

Quale quadro allora risulta dai segni tracciati da tale crisi e dal disagio educativo che ad essa consegue? Le variabili in gioco sono molteplici, come si desume da studi recenti sull'argomento⁴⁴; ciononostante ritengo sia possibile delinearne in breve e in sintesi le priorità e l'articolazione - senza con ciò alterarne il significato e l'attendibilità - allo scopo di fare emergere i principali elementi costitutivi del nuovo disagio educativo adulto.

Alcuni punti critici riscontrati dalla letteratura alle radici dell'odierno disagio educativo adulto, possono essere ricondotti a difficoltà di ordine soprattutto relazionale, vale a dire per esempio:

- allo *stile comunicativo incoerente* degli adulti, che li fa oscillare tra autoritarismo e permissivismo. Quest'ultimo sembra diventato, nel nostro tempo, sinonimo di democrazia e sull'onda del suo procedere si cade nell'errore di identificare l'autorità con l'autoritarismo che, invece, ne è soltanto la sua degenerazione. "

⁴³ Ibidem

⁴⁴ L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini, 2008

Confusa con l'autoritarismo, all'autorità sono ascritti significati repressivi, che invece non rientrano affatto nel suo universo simbolico. L'autoritarismo è dominio, asservimento, strumentalizzazione; non porta all'indipendenza, alla responsabilità, al governo di sé: esige ubbidienza cieca, adesione acritica, accettazione passiva dei dettami del più forte..."⁴⁵;

- a relazioni educative che la pedagogia fenomenologica ritiene scorrette o inadeguate da un punto di vista pedagogico, in quanto *relazioni simmetriche*. Relazioni educative di questo tipo tendono ad instaurarsi conseguentemente all'incoerenza degli adulti appena segnalata. E' il caso del genitore "amico" o dell'insegnante "complice";

Nel sottolineare che i giovani hanno un bisogno drammatico di punti di riferimento, di orientamento e *direzioni di senso*, Vanna Iori⁴⁶ cerca di porre correttamente il tema della direttività e a tal fine ritiene necessario puntualizzare innanzitutto il concetto di *asimmetria* nel rapporto educativo, soffermandosi ad evidenziare che la sua presenza non implica una sproporzione o uno squilibrio nel rapporto stesso. Che l'educatore si trovi in posizione di più vasta esperienza esistenziale e culturale nei confronti del soggetto del quale si prende cura è necessario; al contrario, l'asimmetria sul piano esistenziale e sociale può ostacolare il processo educativo, qualora sconfini nell'autoritarismo e nel sopruso;

- alla *scarsa autorevolezza* degli adulti e all'*assenza di direttività* da parte loro.

Chiaramente mi sto riferendo ad una concezione di autorevolezza e di direttività che si connota come un "indicare una direzione di senso", un "accompagnare", un "sostenere", un "orientare", e così via. Oltre a molti genitori, non sono pochi gli insegnanti che avvertono il disagio conseguente a una loro incapacità di esercitare l'autorevolezza. In particolare nella scuola "si è passati da un'autorità interpretata in termini di "potere", un'autorità che intimidiva, che chiedeva e otteneva ubbidienza e disciplina, che sottometteva... a un'autorità "democratica" in grado di dare fiducia, incoraggiare, suscitare interessi, emancipare"⁴⁷. Un itinerario, dunque, che si è sviluppato da un'autorità che si impone e comanda sull'altro, verso un'autorità che è riconosciuta e sa mettersi in gioco e in ascolto. Ma è un passaggio ben lontano dall'essersi compiuto nella quotidianità scolastica, poiché, come scrive L. Santelli Beccegato, molti insegnanti "sono rimasti nel guado: senza autorità che intimidisce, non preparati per una autorità che incoraggia sono semplicemente e drammaticamente senza autorità"⁴⁸;

- a una *crisi dell'esemplarità adulta*. Scrive L. Pati che "Coloro i quali sono investiti di responsabilità educative oggi giorno sembrano aver smarrito la capacità di

⁴⁵ L. Pati, *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in Ibidem, p. 17

⁴⁶ V. Iori, *Direttività e direzione di senso nella cura educativa*, in Ibidem

⁴⁷ L. Santelli Beccegato, *La scuola: autorità e governo di sé*, in Ibidem, p. 140

⁴⁸ Ibidem, pp.140-141

vivere in prima persona, nella profondità del loro essere educatori, i valori e lo stile di condotta che intendono promuovere nei soggetti in crescita”⁴⁹. Nel compito educativo eseguito dall’adulto di oggi, a suo giudizio, prevale infatti l’assunzione di modelli e schemi comportamentali trasmessi dai mass media e/o l’adeguamento dei propri moduli relazionali a quelli proposti dalla cultura dominante.

Alla luce di quanto ho fin qui detto, per l’adulto contemporaneo il punto chiave o compito evolutivo fondamentale diventa pertanto quello di un *recupero della sua responsabilità educativa*, ovvero di quella importante funzione di guida, alla quale ho accennato in precedenza e che già il mondo classico aveva attribuito agli adulti, unitamente al dovere di occuparsi di sé.

Educarsi per educare, dunque. E’ questo il bisogno formativo primario non soltanto degli adulti del passato, ma anche degli adulti di oggi. Su una tale lettura della necessaria formazione che gli adulti dovrebbero acquisire concordano tutti gli studi più accreditati sull’educazione degli adulti, come pure concordano sul fatto che mezzi e modi per perseguire l’obiettivo indicato in queste note conclusive vadano rintracciati soprattutto all’interno della propria interiorità, attraverso percorsi di autoformazione. Si tratta allora di accompagnare l’individuo adulto nei processi di auto-conoscenza, auto-riflessione, meta-riflessione, auto-formazione, cosicché lo spazio dell’introspezione può diventare spazio di “cura”adulta⁵⁰. L’educazione ha infatti bisogno di adulti significativi.

Bibliografia

- Alberici A., La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Associazione Italiana Soka Gakkai (a cura di), Gli scritti di Nichiren Daishonin, Edizioni Soka Gakkai, Firenze, 1996, vol. 4.
- Bauman Z., La società dell’incertezza, il Mulino, Bologna, 1999.
- Bauman Z., Modernità liquida, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- Bertin G. M. , Educazione alla ragione, Armando, Roma, 1973.
- Bertolini P., L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Bertolini P., Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali, UTET, Torino, 2005.
- Bertolini P. (a cura di), Autonomia e dipendenza nel processo educativo, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

⁴⁹ L. Pati, op. cit., pp. 21-22

⁵⁰ M. Castiglioni, *Fenomenologia e scrittura di sé*, Milano, Guerini, 2008, cfr.p. 102

- Calvino I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano, 2009.
- Castiglioni M., *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini, Milano, 2008.
- Castiglioni M. (a cura di), *I nuovi adulti*, "Adultità", n. 28, Guerini, Milano, 2008.
- Cavana L., *Gioco e trasformazione vitale nel confuciano "libro dei mutamenti"*, in "Scuola e Città", n. 3, La Nuova Italia, Firenze, 1985.
- Cavana L., *Il karma e l'epoché. L'Educazione degli adulti tra Buddhismo e Fenomenologia*, Clueb, Bologna, 2000.
- Contini M., *La problematicità come desino dell'educazione*, in "Paideutika, Quaderni di formazione e cultura", n. 9, Ibis, Torino, 2009.
- Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini, Milano, 1991.
- Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta*, NIS, Roma, 1995.
- Demetrio D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009.
- Demetrio D., Alberici A. (a cura di), *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002.
- Foucault M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- Lengrand P., *Introduzione all'educazione permanente*, Armando, Roma, 1973.
- Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano, 2008.
- Zingarelli N., *Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna, 1994.