

La visione pedagogica del corso di vita: l'attualità del pensiero di A. Necker de Saussure

di **Mirca Benetton**

Abstract

La rilettura dell'opera della Necker dal punto di vista della pedagogia del corso della vita permette di considerare l'educazione permanente e/o la formazione continua non solo nell'ottica funzionalistica ed economicistica tipica dei nostri giorni. Il pensiero della Necker fa riflettere sulla responsabilità che ogni persona ha oggi nel progettare e progettarsi il corso della vita, fra necessità e libertà nei sistemi formali, non formali e informali. L'impegno educativo implica una ricerca costante e condivisa del significato che il progetto di vita assume, non sulla base di modelli già prestabiliti, ma in relazione alla ricerca della verità sul perfezionamento umano e quindi etico.

Parole chiave:

**educazione, corso della vita, perfezionamento, intenzionalità,
educazione informale**

A re-reading of Necker's works in terms of the pedagogy of the course of life, allows us to consider continuous education and/or continuing education in more than the functionalist and economic way typical of our day. Necker's thought calls us to reflect on the responsibility each person now has to design and plan their course of life between necessity and freedom in formal, non-formal and informal systems. Commitment to education involves a constant and shared search for the meaning implied by the project, a search not based on pre-existing models, but based in relation to the search for truth about human perfection, and hence of ethics.

Key words:

**education, life-course education, life-span development,
intentionality, informal education**

1. L'educazione nel corso della vita

Albertina Necker de Saussure (1766-1841) rappresenta un nome noto nella storia della pedagogia. La sua opera, *L'educazione progressiva*, comprende lo *Studio sulla vita delle donne*, in cui testimonia la sua idea di educabilità in tutto il corso della vita tenendo conto delle diverse opportunità che questa offre. È proprio trattando dell'educazione della donna – al tempo soggetta, com'è noto, a scarsa considerazione sociale – che la Necker approfondisce il concetto oggi tradotto in *lifelong education*. Definisce l'educazione come *progressiva*, in quanto mette in risalto il perfezionamento continuo della persona; la considera inoltre *premeditata*, perché su di essa si agisce consapevolmente accompagnandola dalla nascita alla morte, anche se l'intenzionalità educativa nell'adulto si presenta in misura più considerevole come autoformazione rispetto al fanciullo.

La pedagogista ginevrina analizza il corso della vita preoccupandosi di rilevare come il compito esistenziale dell'uomo e il relativo impegno educativo si declinino in ogni età. Scrive la Necker: “Come non vedere l'avvenire nel presente, la spiga nel filo d'erba? Il punto di partenza e quello d'arrivo, il fanciullo e l'adulto, possono mai essere trascurati?” (Necker de Saussure, 1936, p.7). Il suo pensiero considera l'educazione dalla nascita alla morte con una sistematicità tale da non trovare sempre un adeguato sviluppo nella storia della pedagogia, incentrata, di contro, maggiormente sulla crescita educativa nell'età evolutiva e protesa ad analizzare in maniera isolata le età della vita.

L'idea di *educazione progressiva* forse costituisce proprio la possibile chiave di lettura offerta dalla Necker per riflettere sulla problematicità con cui si presenta l'educazione/formazione odierna; ad essa è strettamente connessa l'idea di vita come viaggio.

Non si deve mai dimenticare che la vita è un viaggio, e che l'idea di viaggio deve caratterizzare tutti i periodi della nostra esistenza. La qual cosa mi sembra non sufficientemente chiarita nelle varie definizioni date dell'educazione. Parrebbe quasi che si trattasse solamente di condurre l'adolescente ad un certo stato, piuttosto che di comunicargli l'impulso sufficiente per fargli oltrepassare infinitamente questo stato. E tuttavia, mentre il più grande sviluppo intellettuale e morale alla fine dell'infanzia è nulla, a paragone di ciò che si può sperare nell'età matura, è cosa molto più importante dare l'impulso. I progressi compiuti hanno sempre minor valore che la disposizione a compierne altri, cosicché è bene informarsi non tanto del grado di avanzamento di un fanciullo, quanto piuttosto della sua attitudine a proseguirlo. Altrimenti, quanto più un discepolo si approssimasse al livello comune della società, nella religione e nella scienza, tanto più facilmente correrebbe nel pericolo di convincersi che egli non ha più bisogno di progredire in esse, e

così un progresso diventerebbe causa di un arresto e quindi di mediocrità, se fosse incapace di provocare nuovi sforzi. [...] Non crescere equivale a decrescere: non avanzare equivale a indietreggiare (Necker de Saussure, 1936, p. 24).

Nella metafora della vita come viaggio è incluso il concetto di sviluppo della persona nelle diverse età, le quali non si susseguono semplicemente in maniera sequenziale e lineare, in quanto ogni stagione della vita trova linfa dalle precedenti, le rafforza e permette uno sviluppo ulteriore¹. Lo stesso Agazzi, riprendendo il pensiero della Necker, afferma che “non vi è successione di età differenziate, ma *continuità progressiva* di modi d’essere in cui i precedenti sono condizione dei successivi” (Agazzi, 1978, p. 72). Solo in questo senso è possibile ritenere che la vita umana sia educazione, cioè una ricerca di perfezionamento dell’uomo in ogni età e in ogni contesto.

Se l’ufficio dell’educazione consiste nello sviluppo delle facoltà, non è possibile assegnare ad essa un limite fisso. Lo spirito può sempre estendersi, il cuore migliorarsi; anche il più alto dei nostri motivi, tende a diventare più attivo. Tutti gli stimoli che operano sul fanciullo hanno influenza anche sull’uomo: di fuori, le circostanze e gli avvenimenti; di dentro, le nostre inclinazioni più comuni, quelle che ci fanno amare, odiare, imitare, sperare, temere, agiscono continuamente sulla nostra anima. Come si potrebbe dunque fissare un limite alla durata dell’educazione? Il carattere e lo spirito variano continuamente: ecco ciò che rende sempre possibile l’educazione (Necker de Saussure, 1936, p. 2).

All’interno di tale percorso – anche irto di difficoltà – che recupera la visione attuale della vita come ciclicità, ricorsività e moto spiraliforme, cioè come un corso aperto non più costituito da *stadi* sequenziali, ma da *stati* diversi, all’insegna del cambiamento (Benetton, 2008 e 2009a), il compito che spetta alla persona è quello di orientare e di favorire l’altrui e il proprio sviluppo in maniera equilibrata fra governabilità e ingovernabilità, determinatezza e indeterminatezza. Infatti, se è certo che siamo necessitati da un ordine biologico, è altrettanto vero che alla persona sono dati dei margini molto ampi di progettualità all’interno dei quali scegliere il proprio itinerario formativo. Ma la capacità di scelta comporta uno sviluppo

1 “Dopo l’osservazione e le conclusioni, verrà dunque, d’ordinario, l’esposizione d’un principio che mi sembrerà particolarmente applicabile all’età di cui mi occupo. Quando i mutamenti prodotti dagli anni muteranno parallelamente le conseguenze di quel principio, lo ripresenterò sotto un altro aspetto. A questo modo vedremo i medesimi principi differentemente sviluppati nelle epoche successive dell’educazione” (Necker de Saussure, 1936, p. 7).

bilanciato e consapevolmente direzionato dal punto di vista morale, oltre che biologico e cognitivo. Riprendendo Bernanos – “ma che cosa ve ne verrebbe a fabbricare la vita stessa se della vita avete perduto il senso? (Bernanos, 1988, p. 18) – si tratta, allora, di utilizzare ciò che la vita ci offre per costruire al meglio il nostro percorso di perfezionamento. Per la Necker, con le suddette precisazioni la vita si può dunque definire educativa e il corso di vita può comprendere esperienze molteplici, da assumere però non caoticamente, ma facendole divenire parte di un progetto esistenziale ampio e sistematico, nel rispetto, appunto, della *vocazione umana*. Evitando ingenui accostamenti fra le sue proposte educative e quanto si prospetta al giorno d’oggi, è però immediatamente evidente come tale tematica si possa collegare al dibattito odierno sul ruolo e sulle influenze anche dell’educazione informale sulla crescita personale, soprattutto nella maturità e nella vecchiaia, e sul concetto di formazione. L’attualità del pensiero della Pedagogista si scorge nell’individuazione di taluni problemi educativi, definibili ‘perenni’ in quanto riguardano la crescita dell’uomo come essere educabile, che ci permettono di trovare delle linee di continuità tali da riuscire a leggere in maniera più critica e fondata il presente.

2. La vita come educazione

10



Si può dire che la Necker analizzi la tematica della vita come educazione da due punti di vista: quello legato alla possibilità per ogni persona di direzionare il proprio corso di vita e quello inerente all’opera dell’educatore, volta ad orientare l’educando. Riguardo al primo aspetto, si è detto che la *vita come viaggio* presenta anche oggi spazi di necessità e spazi di libertà

che possono farci avvertire l’ottimismo o il pessimismo cosmico rispetto alla governabilità della vita stessa. Pavese nel suo diario *Il mestiere di vivere* descrive in maniera negativa, ma talvolta con inaspettate aperture positive, le possibilità esistenziali dell’uomo. Anche Andreoli, in un contesto, per così dire, maggiormente pedagogico, titola un suo studio dell’adolescenza *La fatica di crescere*. In effetti, la condizione umana nella sua duplicità e unicità, persistenza e mutevolezza, irreversibilità e reversibilità, realtà ed apparenza – pensiamo ai diversi livelli di lettura del quadro di Magritte *La condizione umana* – non si presenta affatto semplice e piana nel suo svolgimento. Ma, come a modo suo si esprime Pavese, si tratta comunque di saper cogliere la novità in ogni momento della vita come ricominciamento e offerta di possibilità: “l’unica gioia al mondo è cominciare. È bello vivere perché vivere è cominciare, sempre ad ogni istante” (Pavese, 1962, p. 58).

La Necker, attraverso l'educazione progressiva e premeditata, sembra valorizzare la vita nella sua educabilità proprio facendo risaltare il continuo presentarsi dell'*inedito*, la perenne rinnovabilità, anche nei soggetti a lei contemporanei ritenuti più 'deboli', cioè le donne e gli anziani. Il formarsi e perfezionarsi dell'uomo si presenta come la sintesi fra le naturali disponibilità alla crescita offerte dall'ambiente e dalle relazioni umane e il disegno secondo cui la persona intende significarle per il proprio sviluppo. Il *naturale*, cioè le continue e diverse esperienze del soggetto, non vanno dunque semplicemente assunte come tali, ma sono da valutarsi alla luce di un principio di perfezionamento valoriale che non è contrario all'essere naturale, ma va oltre lo stesso e trova il suo nucleo nell'interiorità della persona umana, *nel suo cuore*, quale sede del raffinamento etico. Di conseguenza, la Necker esamina "più che il mestiere di vivere" [...] quello di 'costruirsi', con i dati della natura e con le circostanze offerte a ciascuno dalla vita di relazione, una personalità la cui caratteristica principale sarà di non considerarsi, a causa della propria finitudine, mai perfetta, bensì di volere fare della propria vita la propria opera, e così vivere con responsabilità per questo impegno" (Bernardinis, 1965, p. 5). La sua idea di intenzionalità come premeditazione educativa non è dunque un qualcosa di predefinito a priori, ma si collega ad un agire in situazione capace di rimodularsi sulla base dell'espressione dell'agente stesso; aspetto questo, come afferma la Colicchi (2011), oggi ampiamente dibattuto dall'epistemologia pedagogica.

Lo stesso Bauman, trattando dell'arte della vita che è propria di ogni uomo/artista, richiama alla responsabilità dell'agente, alla sua volontà e alla sua motivazione: "a ogni artista della vita si chiede di accettare tutta la responsabilità del risultato della sua opera, raccogliendone i meriti o le colpe" (Bauman, 2009, p. 73). Si tratta, in definitiva, di riscoprire nell'educazione un percorso etico che oggi non è più dato per scontato, ma va disvelato, allontanandosi da visioni dell'uomo prettamente funzionalistiche ed economicistiche. È certamente da rilevare come nella Necker l'impegno alla ricerca della perfezione abbia un riferimento costante nella religione e in Dio, ma coinvolga comunque ogni persona quasi prescindendo dal fatto che essa sia religiosa od atea. Non si assiste, infatti, ad un abbandono della realtà terrena o ad una sua determinazione in base ad elementi già dati ma, anzi, ad una qualificazione della stessa alla luce di valori che ella trova rivelati nella figura di Cristo. Il legame con la spiritualità e la moralità umana può essere colto quindi anche da coloro che non sono così vicini al pensiero cristiano. Come ha sostenuto di recente Bianchi, va coltivata la spiritualità "che si nutre dell'esperienza dell'interiorità, della ricerca del senso e del senso dei sensi [...] È una spiritualità che si alimenta dell'alterità" (Bianchi, 2009, p. 69), per credenti e non credenti.

Sintetizzando, possiamo affermare che la Necker considera il viaggio responsabile della vita umana come educazione quando si sviluppa come

perseguimento cosciente del progetto educativo nell'orizzonte di senso umano. Esso non è rappresentato dalla sommatoria di esperienze qualsiasi, ma si giustifica sui valori dell'esistenza umana (Mollo, 1996, p. 26), in una ricerca continua che include la capacità, sempre rinnovata, di stupirsi e meravigliarsi tipica della persona.

Ritornando alla considerazione iniziale circa il modo in cui le esperienze della vita si possano dire educative, potremmo dunque asserire che la quasi totalità delle esperienze potrebbe connotarsi come educativa qualora esse si intendano come offerta di possibilità, cioè *avvenimenti*, *Erlebnis* (Xodo, 2003), da rileggersi in chiave costruttiva di consapevolizzazione degli stessi nel proprio continuum esistenziale, nella propria storia. Per questo il fine educativo del perfezionamento personale non si può raggiungere, come si è già visto, alla fine dell'adolescenza, ma solo alla fine del corso di vita e stimolando un continuo ritorno alla crescita. La Necker infatti afferma:

Secondo Kant, lo scopo dell'educazione sarebbe *sviluppare nell'individuo tutta la perfezione di cui è capace*. Ma siccome quest'opera non può essere compiuta durante l'infanzia, e richiede tutta l'esistenza, così oserei proporre un leggero mutamento a questa bella definizione: *sviluppare nel discepolo la volontà e i mezzi di raggiungere quella perfezione di cui potrà essere capace un giorno*. Ciò presuppone nel maestro qualche concetto della perfezione a cui è possibile aspirare, e la conoscenza dei motivi che agiscono sulla volontà (Necker de Saussure, 1936, p. 25).

3. Governare l'educazione

In tale itinerario va considerato che la piena governabilità degli eventi è illusoria, sia in riferimento all'etero-educazione, e dunque al ruolo che svolge l'educatore, sia nell'autoformazione. Si tratta di una consapevolezza che va oggi riconsiderata alla luce, appunto, dell'informale e che la Necker nella metafora della vita come viaggio ha ben presente quando sostiene:

Veramente, lo sviluppo del carattere non dipende tutto né dalla volontà dei maestri durante l'infanzia, né da quello dell'allievo stesso in un'età più avanzata; ma ne deriva forse che queste volontà siano inefficaci? Si è necessariamente impotenti, se non si può essere onnipotenti? Molte cause operano a nostra insaputa e malgrado nostro, è vero; ma ci sono azioni normali e benefiche, che dipende da noi esercitare. È appunto perché v'è sempre un'educazione casuale, che bisogna compensarne gli effetti con un'educazione premeditata (Necker de Saussure, 1936, p. 2).

In più parti della sua opera la Pedagogista sottolinea la necessità di superare lo spontaneismo educativo nella ricerca di miglioramento e di perfezionamento, ma lontano anche dall'onnipotenza educativa. Evidenzia che l'educatore non può tutto e che ci sono dei motivi che sfuggono alle sue possibilità, ma che rimane anche la necessità di agire "in positivo". Va certamente assecondato il processo naturale di crescita della persona, a cui la Pedagogista è particolarmente attenta, evitando accelerazioni o forzature poco consone; ma non è sufficiente limitarsi a ciò. La tematica che la Necker sviluppa si presenta, tra l'altro, in maniera più problematica nella complessità in cui siamo attualmente immersi, che rende ancor più difficile scoprire il rapporto fra l'*educatività* delle esperienze e l'*intenzionalità* educativa. E pertanto, alla domanda se sia possibile controllare la complessità dello stesso processo formativo, oggi è evidente – come a suo tempo rilevato da Pestalozzi – che è illusorio pensare di gestire totalmente tutti i condizionamenti educativi e tutte le variabili della vita, i quali includono eventi intenzionali ma anche imprevisti. Ciò non significa rinunciare all'educazione: "In ultima analisi, lo scopo è stimolare i soggetti a diventare, nella misura massima possibile, 'pedagogisti' delle proprie esperienze educative" (Tramma, 2008², p. 51). Alla base dell'educazione progressiva e premeditata, cioè intenzionale, della Necker sembra rilevarsi proprio il passaggio dall'eteronomia all'autonomia, o autoeducazione, che dura tutta la vita. L'educazione si sviluppa, infatti, in tre fasi:

È un'educazione che deve durare tutta la vita, senza altro mutamento che di mano. Cambia l'agente, ma l'opera rimane la medesima, e, dalla nascita alla morte, c'è sempre un soggetto da perfezionare. Sotto questo rapporto la vita si divide in tre periodi. Nel primo, che comprende la durata dell'infanzia l'educazione è diretta da intelligenze superiori a quella dell'individuo da allevare. Nel secondo, che comprende l'adolescenza e quella parte della giovinezza che le leggi tengono ancora sotto l'autorità paterna, l'allievo deve cooperare sempre più alla propria educazione. Finalmente nel terzo, l'individuo, divenuto arbitro del proprio destino, ha la responsabilità del proprio perfezionamento (Necker de Saussure, 1936, p. 5).

Sembra fondamentale riprendere oggi il concetto di educazione positiva nella gradualità dello sviluppo; e la Necker, nel rilevare il nesso inscindibile tra casualità e causalità e tra necessità e libertà, ribadisce proprio l'opportunità di individuare le potenzialità da sviluppare in senso educativo-morale sin dalle prime età della vita, per mettere il soggetto in grado di costruire autonomamente il proprio progetto esistenziale, divenendo promotore del proprio apprendimento. Tale processo di formazione può essere favorito solo dall'educazione e non direttamente dall'ambiente, che opera in maniera indiscriminata. Nella sua dottrina pedagogica è dunque

implicita la visione positiva dell'uomo, se ne colgono le buone disposizioni, le quali possono però svilupparsi o anche no. Sono quindi necessarie la chiarezza dell'azione educativa e l'osservazione costante dell'educando per capire che cosa e come accrescere e che cosa smorzare.

Importa moltissimo farsi prima di tutto un'idea delle attitudini che si vogliono educare. Affidarsi interamente alla natura, è come lasciar crescere a caso tutto ciò che essa ha seminato. È il difetto di quell'educazione negativa, intorno alla quale s'è fatto tanto chiasso. Quando ci saremo proposti di non fare e di non impedire nulla – come direbbe Rousseau: *che nulla sia fatto* – si formeranno abitudini all'insaputa, si scopriranno cose imprevedute, che intanto avranno guadagnato strada su quelle che si sperava d'ottenere; e così bisognerà sottostare ancora di più a quella necessità di correggere che si voleva evitare: si rientrerà nel regno proibitivo, e sarà un rimedio tardo e malsicuro (Necker de Saussure, 1936, p. 96).

Riferendosi, ad esempio, all'attitudine della benevolenza e alla disposizione della cordialità, la Necker scrive:

Il fatto è che non pensiamo a coltivarla. Quando, per caso, la troviamo, è perché non è stata distrutta, non perché qualcuno abbia avuto cura di farla crescere. Preferiamo prescrivere all'ispirare, mettiamo precetti in luogo di sentimenti, e la nostra fredda educazione si riduce all'arte di impedire (Necker de Saussure, 1936, p. 102).

Nel rapporto tra vicinanza e distanza che lega ogni *classico* alle esperienze attuali di chi lo legge, considerando gli scritti della Necker ci viene dunque da riflettere sulla necessaria presa di coscienza e di consapevolezza del proprio perfezionamento alla luce della dinamicità della società attuale e soprattutto delle stimolazioni offerte, oltre che dal sistema formale e non formale, in modo particolare da quello informale che oggi pare incidere ampiamente sul corso di vita personale. La domanda che ci poniamo è dunque la seguente: come riesce l'educazione nell'attuale a mettere in grado la persona di autogestire il proprio cambiamento e il proprio perfezionamento?

Oggi, tra l'altro, l'educazione sta subendo un cambio culturale nella sua rappresentazione, così che pare che da un'idea di persona quale essere in potenza – come insegna Aristotele – che diviene padrone di sé con l'educazione agli *atti umani* (Bertagna, 2010, p. 277 e seg.), si stia tornando ad una distorta idea di naturalismo spontaneistico, tradotto come auto-realizzazione, che può trovare qualsiasi forma e modalità espressiva. Per cui lo spontaneo sembra divenire l'ineluttabile, ciò che non si modifica intenzionalmente, togliendo così spazio alla possibilità di costruzione impegnata del proprio cambiamento secondo un'ottica di finalizzazione

(Moscato, 2011, pp. 17-19). Di qui l'espressione *emergenza educativa*, che pare riguardare l'infanzia e l'adolescenza, ma – cosa forse ancora più grave – anche gli adulti, incapaci di offrire l'accompagnamento educativo, fondamentale per la crescita delle generazioni più giovani.

Sono forse proprio gli adulti che nel divenire continuo della persona, nell'incessante mutare della propria identità, hanno messo in secondo piano l'idea che “v'è un'educazione che è sempre attiva: l'unica difficoltà sta nel sapere se possiamo dirigerla” (Necker de Saussure, 1936, p. 2).

4. L'adulità e la vecchiaia fra compiti educativi e autoformativi

Appare moderna la visione che la Necker ha dell'adulto e dell'anziano come di persone alle quali è attribuito un compito importante di cambiamento e non soltanto di messa in pratica di ciò che hanno già acquisito. La nuova caratterizzazione del corso di vita attuale, che presenta elementi di prevedibilità ridotti rispetto al passato (Tramma, 2009), sembra aver aperto due strade – entrambe unilaterali e parziali – relative allo sviluppo in queste stagioni della vita. La prima traduce l'indebolirsi della linearità rigida dello stadio di vita con un annacquamento dell'opera educativa come impegno e responsabilità personale dell'adulto, in particolare verso gli altri e verso se stesso. Anch'egli pare trascinato, nel flusso della vita, da un coacervo di esperienze di cui sembra prendere atto senza pensare di imprimere una svolta personale. Ancora una volta fanno riflettere le considerazioni di Pavese:

Vorrei esser sempre – come sono stamattina – sicuro che essendo la volontà dell'adulto condizionata dalle centomila decisioni prese dal bambino *in stato d'irresponsabilità*, è ridicolo parlare di libero arbitrio anche nell'adulto. Ci si trova a poco a poco caratterizzati (a 16, a 18, a 20, a 22 ecc.) *senza sapere nemmeno* come ci si è arrivati, ed è ineluttabile che secondo il vario carattere, si agirà in un modo o nell'altro: dove va il libero e cosciente arbitrio? (Pavese, 1962, pp. 77-78).

La seconda strada conduce invece all'onnipotenza dell'uomo, una volta che nella 'società liquida' egli si ritenga unico costruttore della propria condizione a proprio uso e consumo, prescindendo da orologi biologici e da regole morali. Ne è testimonianza l'attuale uso iperbolico del prefisso *auto*: si fa sovente riferimento all'autodirezione, all'autonomia, all'autosufficienza, presupponendo che si stia trattando esclusivamente dell'io individuale, solipsistico. Ma in tal modo l'uomo tende anche all'auto-segregazione, a rappresentare solo se stesso. È, insomma, l'apoteosi dell'individualismo, di cui l'adulto sembra affetto, dell'“egoismo generazionale”, “per cui la generazione adulta sembra più preoccupata del proprio benessere e della propria

autorealizzazione che del bene comune e del futuro” (Nanni, 2004, p. 144). Oggi l’adulto, in una spinta autoreferenziale, centripeta, esprime chiaramente “la paura di educare” e così, preso da un giovanilismo generalizzato, si priva della possibilità di vivere pienamente l’età che gli appartiene e nello stesso tempo impedisce all’adolescente di trovare in lui un modello di confronto per il suo sviluppo. Ugualmente, come sostiene Scaparro, la saggezza dell’anziano a poco serve se non “trova il suo coerente completamento nella condivisione” (Scaparro, 2007, p. 68).

La Necker sembra riportarci ad una sorta di equilibrio educativo/formativo che si traduce nell’offerta ai soggetti maturi di mezzi per continuare a crescere, per governare istinti, per agire nella responsabilità della propria condotta. Il che significa anche istituire il giusto rapporto autorità-libertà nella condivisione. L’educazione, infatti, individua nella vita umana anche la presenza di leggi umane universali e la necessità di ordine nelle diverse stagioni della vita e nelle differenti *sfere di vita*, secondo l’espressione di Pestalozzi, che vincolano al rispetto, ad obblighi e doveri reciproci (Bernardinis, 1965, pp. 96-97).

La sintesi di un apprendimento continuo e consapevole, rispettoso delle peculiarità rappresentate da ogni fase della vita, fa sì che anche nell’età della tarda adultità si riescano a cogliere le possibilità di crescita e di apprendimento: “di mano in mano che l’uomo cade esteriormente, interiormente si rinnova” (Necker de Saussure, 1936, p. 10).

Due sono dunque gli spunti di riflessione – a partire dalla Necker – sul corso di vita attuale: l’uno volto al superamento dell’idea che *apertura* dello stesso sia sinonimo di mancanza di modelli di riferimento e l’altro teso a ridefinire l’educazione permanente come *lifelong education*, in modo tale che non possa essere barattata con un percorso egoistico/narcisistico, di esperienzialismo fine a se stesso.

Di qui l’attenzione che va rivolta oggi all’adulto perché prenda nuovamente consapevolezza del suo ruolo generativo, passando dalla solitudine e dall’estraneamento alla ricerca di punti di incontro col volto dell’altro. Egli, infatti, caratterizza la sua azione nell’accompagnare, sostenere, orientare l’adolescente affinché possa costruirsi l’identità matura e gestire il proprio formarsi. Come sostiene Erikson, egli rappresenta ‘l’anello generazione’ in cui la realizzazione di sé diventa offerta di possibilità di realizzazione degli altri. Se, di contro, persevera in una visione narcisistica, che – come afferma Lasch (1981, p. 81) – segna l’apoteosi dell’individualismo atomizzante e non cerca la costruzione di alcuna rete comunitaria se non in una visione utilitaristica per il tornaconto personale, allora difficilmente potrà rappresentare un modello educativo per le generazioni più giovani. Oggi, la drammaticità della mancanza di radicamento e di progettualità di una parte rilevante dell’universo giovanile – i versi di una canzone di Vasco Rossi “sai che cosa penso, che se non ha un senso, domani arriverà, domani arriverà lo stesso” – è da leggersi anche

come conseguenza del ripiegamento su di sé dell'adulto, del suo stesso abdicare all'esercizio dell'azione di cura che dovrebbe essere tipica del suo stato. Egli è pressoché complice e coautore della debolezza d'identità tipica dell'adolescente. La fossilizzazione nel presente privo di futuro si traduce in un adeguamento, quasi un'imitazione della realtà giovanile che spaccia come apertura e flessibilità, mentre in realtà è assuefazione a qualsiasi richiamo propagandistico proposto dalla società dell'immagine. In tal modo egli giunge alla perdita di identità e al sentirsi vivo solo mediante la soddisfazione di bisogni indotti dalla società dei consumi e dell'immagine, o nella ricerca di sfide estreme (Acone, Visconti, De Pascale, 2004, pp. 43-45) o del divertimento come valore in sé, nella teatralità dell'apparire con cui l'immagine corporea e identitaria viene annientata.

È interessante, a tale proposito, il passo in cui la Necker si rivolge alla donna matura e madre esortandola a non identificarsi con le esperienze adolescenziali che sta provando la figlia, rivivendole lei stessa o sostituendosi ad essa:

La madre che introduce la figlia in società in apparenza vuole farle acquisire qualche cognizione sulla vita umana; la conduce per la strada dell'esperienza. Da allora, a nostro avviso, essa farebbe meglio a permetterle di seguire questa strada tranquillamente. Ciò significa sia rafforzare i sentimenti lievi e fugaci della giovinezza, sia farli presente con tutta l'autorevolezza dell'età matura. Guardatevi soprattutto dall'intristire e dall'umiliare vostra figlia nel tentativo di compensare in lei l'effetto dei piaceri del mondo. [...] C'è un altro pericolo dal quale vorremmo preservare la madre. Probabilmente essa stessa ignora tutto quello che di giovinezza rimane ancora nel suo cuore. Una sensibilità romantica, che sembra soffocata, fermenta talvolta a lungo nell'animo di certe donne e, quando tale disposizione non ha preso il suo corso naturale nella vita reale, la si vede svilupparsi sotto forma di simpatia materna (Necker de Saussure, 2009, pp. 90-91).

La Necker, pur nelle diverse emergenze educative prospettate nel suo tempo, sembra evidenziare proprio la necessità che l'adulto – i suoi riferimenti vanno alla donna in modo particolare – continui il proprio perfezionamento integrale sapendo anche accompagnare le giovani generazioni. Nel fungere da guida percepisce che la relazione educativa, di cura, si caratterizza però in maniera diversa nel momento in cui i soggetti in educazione vanno acquisendo maturità.

La bontà, la stabilità dell'umore, un'attenzione costante per la felicità altrui, possono sostituire piaceri trascorsi, anzi dimenticati. Meglio è basare tutte le nostre relazioni sullo scambio delle ultime novità e questo sarà il presupposto per un continuo miglioramento.

È ciò che scopre la donna anziana che sa apprezzare la propria situazione (Necker de Saussure, 2009, p.118).

La Pedagogista vede dunque l'adulto come colui che si trasforma da giovane artista, tutto intento a costruire il proprio io come un'opera da compiere, a persona matura, in grado di dominare l'egoismo e di interessarsi anche al bene degli altri. "Membro utile della società, ancora figlio e già padre, l'uomo vede estendersi le derivazioni dei propri doveri, e alimenta una sfera d'azione proporzionata alle proprie forze" (Necker de Saussure, 1936, p. 9). Tale esigenza/sentimento è reso in maniera sublime con l'esperienza della generatività come filiazione. Perciò, la Necker ritiene che i fanciulli fungano in questa età della vita da 'educatori dei loro genitori' (1936, p. 9), perché permettono loro di esercitare il senso dell'aver cura, che diventa anche un esercizio morale.

Nella vecchiaia, poi, è ben evidente che la relazione educativa fra madre e figlia è mutata, ma non per questo è meno importante:

Alla fine, ci diviene evidente che i figli maggiori non sono che degli amici particolarmente cari, spesso più devoti degli altri, ma i cui diritti vanno rispettati in modo altrettanto puntuale. Si è verificato uno scambio di ruoli, nella vecchiaia siamo noi che dipendiamo da loro; essi ci amano ancora ma non hanno più bisogno di noi. A casa loro tutto può procedere senza di noi e così dev'essere, ma per quanto ci riguarda nulla funziona senza di loro. Rimangono i bambini piccoli, delizia dell'anzianità, soggetti cari, concessi dal cielo per rendere piacevoli i nostri ultimi giorni, ma noi ne godiamo senza che siano nostri. Essi non ci appartengono e se l'animo materno è presente in tutta la sua tenerezza, non c'è un relativo senso di responsabilità energico e pungente (Necker de Saussure, 2009, p. 116).

La donna anziana non cessa, nei rapporti intergenerazionali, di essere di aiuto morale a figli e a nipoti, ma lo è mediante un rapporto affettivo in cui la responsabilità educativa è alquanto allentata.

Un modo, insomma, quello di cogliere l'adulto e l'anziano, per riflettere sul concetto odierno di *autoformazione* che è "realizzazione del progetto di sé" sulla base del significato assegnato alle diverse esperienze di vita (Biasin, 2009, p. 46).

5. Le carriere professionali

Ma c'è sempre la possibilità di fare una cosa: possiamo influire molto su noi stessi ed un po' su ciò che ci circonda. La strada che conduce al cielo è stata tracciata sulla terra; è stata costruita con mano divina; occorre seguirla fino alla fine (Necker de Saussure, 2009, p. 122).

In definitiva, la Necker evidenzia la necessità della formazione permanente non tanto perché la persona – in particolare la donna – ottenga tramite essa il riconoscimento della società o degli uomini, o per ostentare le proprie capacità – anzi, sono questi i grossi errori compiuti da molte di loro – quanto per mantenere fede all’impegno di continuare il perfezionamento, essenzialmente spirituale, di sé. Le diverse carriere intraprese sono dunque legate alla carriera interiore della persona. A modo suo, pure la Necker combatte la cultura del narcisismo presente anche nel suo tempo, l’idea che l’azione valga solo perché procura celebrità e fama. E lo sottolinea ne *Lo studio sulla vita delle donne*, parlando della donna matura e delle diverse possibilità di apprendimento che le si presentano:

La sola risorsa su cui alla fine essa può contare è una vita attiva, una vita di dedizione e il nulla l’attende se non sa consacrarsi a qualcosa di generoso o di utile. [...] Esaminiamo l’importanza di queste diverse opportunità dopo la giovinezza; ma rammentiamoci che qui non si tratta di un vano passatempo e che dobbiamo cercare il modo di poter distribuire l’interesse su un periodo dell’esistenza che può essere lungo (Necker de Saussure, 2009, p.84 e pp. 103-104).

L’educazione *per sé* di cui parla la Necker non è espressione di egoismo, bensì una forma specifica di educazione dell’adulto volta a farlo riconoscere non esclusivamente in un solo ruolo, ma a sviluppare tutte le sue facoltà. In tal modo si superano le diverse crisi associate alle fasi della vita e si mantiene vivo quello che oggi è definito il “potenziale di crescita”, arricchendosi con le molteplici possibilità di perfezionamento che si dischiudono.

L’unica perdita veramente certa che ci si trova a subire dopo i sessant’anni è quella delle forze fisiche; e siccome i desideri si acquietano rapidamente a causa della fatica che occorrerebbe affrontare per soddisfarli, questa debolezza, in confronto, è uno stato talvolta abbastanza sopportabile. Probabilmente, lo è soprattutto per le donne allorché considerano con tranquillità la loro situazione. Le loro attività poco faticose possono essere protratte fino ad un’età molto avanzata, in loro sussistono parecchi interessi che le avevano animate e, se è così veramente, il loro spirito, che non è ozioso, rimane ancora giovane. Gli uomini, al contrario, dopo aver sfidato molto più a lungo gli effetti dell’età, si trovano spesso costretti a rinunciare di colpo all’attività. Nel loro caso, niente sostituisce nell’immediato le occupazioni importanti che svolgevano e dato che, spesso, l’inattività sopraggiunge in modo non graduale, ne consegue un decadimento abbastanza rapido delle loro facoltà nel caso essi non sappiano dedicarsi a delle occupazioni sedentarie (Necker de Saussure, 2009, p. 123).

Anche in relazione all'impegno che l'uomo e la donna dedicano, seppure in maniera diversa, alla carriera professionale, non si può non scorgere una riappropriazione del senso dell'operosità e del lavoro come tematica di realizzazione della persona nell'idea di multidimensionalità e multidirezionalità del corso della vita che oggi sembra appartenerci. Proprio trattando della donna, la Necker considera lo sviluppo della persona nella carriera interiore, privata e sociale (quest'ultima limitata alle opere caritatevoli, alla scrittura di testi per l'infanzia e poco altro). Ribadisce più volte la necessità di educare la persona per se stessa e non esclusivamente ad un ruolo, in quanto nel momento in cui esso viene meno verrebbe a perdere dignità e valore la persona stessa. A tal proposito, ella rileva che la crisi nel passaggio di stato, che tipicamente colpisce l'uomo nel momento in cui termina la sua attività professionale, non dovrebbe avvenire se il soggetto ha coltivato altri interessi che avrà più tempo di sviluppare nell'età successiva. Allo stesso modo, alla donna, alla quale non era permessa una vera propria carriera sociale, raccomanda di operare socialmente, sia pure per quanto le è concesso, perché ciò che compie lo ritiene consono al suo perfezionamento personale. Si tratta di un concetto formativo ampiamente dibattuto ai giorni nostri. Si discute, infatti, sulla necessità di utilizzare l'ambiente lavorativo come una modalità di realizzazione personale, integrando i diversi aspetti dello sviluppo. Si tratta, allora, di cercare di "rendere armoniche tra loro diverse esigenze umane: da quella procreativa a quella relazionale, ludica, lavorativa, solidaristica ecc." (Pati, 2010, p.73). Concepire il lavoro per il benessere esistenziale significa inquadrarlo in una nuova ottica esistenziale in cui la persona lavora, non per adattarsi semplicemente ai meccanismi produttivo-economici, ma per valorizzare tutte le sue risorse, per utilizzare abilità e talenti in vista del suo perfezionamento. In particolar modo, emerge la reciprocità dello star bene e del sentirsi realizzati in ambito lavorativo, che si trasfonde anche in altri contesti diversi (Pati, 2010, p. 75). La medesima idea di servizio che la Necker rileva nella donna, la quale, nel momento in cui è *per gli altri*, opera anche nell'essere per se stessa.

Conclusioni

Il desiderio di perfezionamento come stimolo al cambiamento consapevole in tutto il corso della vita: si tratta di un anelito che non si scopre dall'oggi al domani, improvvisamente, ad una qualche età. La Necker intende coltivarlo sin dalla prime fasi della vita, perché possa veramente trasformarsi in sviluppo integrale della persona, unione di mente, cuore e volontà, di azione e contemplazione, di pazienza e giusto impegno. Il che significa, nel linguaggio moderno, ripensare ad un sistema formativo integrato che non sia semplice adeguamento all'assetto sociale, ma che si

proponga di rimuovere tutto ciò che intralcia la possibilità di riappropriazione dell'umano e della storia personale di ogni uomo. La Necker evidenzia la necessità di un cambiamento educativo che anche oggi, da più parti, viene proposto, in cui ogni persona sia messa in grado di essere responsabile di sé per riscattarsi moralmente, in ogni momento della sua vicenda esistenziale, nell'interiorità e nella socialità. Pensiamo al titolo provocatorio *L'educazione non è finita*, in cui Demetrio fa riferimento all'*educazione infinita* che anche da adulti e da vecchi si può percepire come una necessità personale

se qualcuno ha lavorato prima – per noi – rendendola tale. Se ha saputo garantirci le risorse per prolungarla, completarla, desiderarne altra. Questo stato di partenza privilegiato, che dovrebbe essere affidato alla scuola, e non importa se si adopera per bambini e ragazzi, invece è sovente scoraggiato e nemmeno spiegato loro per accenni. Premonitori e incoraggianti (Demetrio, 2009, p. 120).

O pensiamo alla *pedagogia della lumaca*, cioè della lentezza come riappropriazione del tempo di vita, di cui parla Zavalloni (2008) riferendosi all'educazione scolastica, che vuole essere anche il contraltare ad una vita spesa per il 'tutto e subito', secondo un distorto principio di realtà assunto da bambini, ma anche da adulti. O, ancora, all'adulto prospettato dalla De Natale (2004, p. 37), impegnato, nello sviluppo della propria vita, ad apprendere e cambiare perseguendo la verità e organizzando la propria libertà lontano dall'autoreferenzialità. I segnali del cambiamento ci sono: è necessario però saperli cogliere per far sì che la *vita veramente educi* (Spranger, 2004).

Nota bibliografica

- Acone G., Visconti E., De Pascale T. (2004). *Pedagogia dell'adolescenza*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi A. (1955). *Problemi e maestri del pensiero e della educazione*, III: *Storia della filosofia e della pedagogia dall'idealismo post-kantiano alle filosofie ed alle manifestazioni educative odierne*. Brescia: La Scuola.
- Bauman Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma: Laterza (Edizione originale pubblicata 2008).
- Benetton M. (2008). *Una pedagogia per il corso della vita*. Padova: Cleup.
- Benetton M. (2009a). Pedagogia del corso/ciclo della vita. *Studium Educationis*, vol. II, 2., pp. 139-141.
- Benetton M. (2009b). *La vita umana come educazione*. Padova: Cleup.
- Bernanos G. (1988). *Diario di un curato di campagna*. Milano: Oscar Mondadori (Edizione originale pubblicata 1936).
- Bernardinis A.M. (1965). *Il pensiero educativo di A. Necker de Saussure*. Firenze: Sansoni.

- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bianchi E. (2009). *Per un'etica condivisa*. Torino: Einaudi.
- Biasin C. (2009). *Che cos'è l'autoformazione*. Roma: Carocci.
- Colicchi E. (2011). *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Napoli: Loffredo.
- De Natale M.L. (2001). *Educazione degli adulti*. Brescia: La Scuola.
- Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Cortina.
- Lasch C. (1992). *La cultura del narcisismo*. Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1979).
- Mollo G. (1996). *La via del senso*. Brescia: La Scuola.
- Moscato T. (2011). Spontaneità/"Naturalezza" e "adulthood" pedagogico. *Nuova secondaria*, 5, pp. 17-19.
- Nanni C. (2004). Adolescenza e gioventù: difficile età, difficile crescita. In R.G. Romano (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna* (pp. 126-155). Milano: FrancoAngeli.
- Necker de Saussure A. (1936²). *L'educazione progressiva ossia Studio sul corso della vita* (trad. it. di Santini G.). Bologna: Cappelli (Edizione originale pubblicata 1838).
- Necker de Saussure A. (2009). L'educazione progressiva ossia Studio del corso della vita. Studio sulla vita delle donne. Libro IV: L'età matura e la vecchiaia. In Benetton M. *La vita umana come educazione. La pedagogia del corso di vita di A. Necker de Saussure fra storia e attualità* (pp. 75-136). Padova: Cleup (Edizione originale pubblicata 1838).
- Pati L. (2010). Conciliare lavoro e universo relazionale del lavoratore: dall'utile al bene esistenziale. In Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp.73-90). Milano: Guerini.
- Pavese C. (1962). *Il mestiere di vivere*. Torino: Einaudi.
- Scaparro F. (2007). *Vecchi con grinta. Vivere bene fa bene*. Padova: Messaggero.
- Spranger E. (2004). La vita educa. In Spranger E., *La vita educa*, a cura di Flores D'Arcais G. (pp. 87-142). Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 1959).
- Tramma S. (2008²). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Xodo C. (2003). *Capitani di se stessi*. Brescia: La Scuola.
- Zavalloni G. (2008). *Pedagogia della lumaca*. Bologna: EMI.