

Orientamenti teorici nell'educazione degli adulti: uno sguardo critico

di Chiara Biasin

Abstract

Questo articolo discute dei fondamenti teorici dell'educazione degli adulti. L'analisi riguarda le principali concettualizzazioni relative a quest'area disciplinare e individua i più recenti modelli di riferimento. Viene posto in evidenza il progressivo spostamento di focus dalla filosofia dell'educazione degli adulti alla psicologia dell'apprendimento adulto, con una moltiplicazione dei filoni interpretativi che va di pari passo con una perdita di coerenza e di sistematicità dei vari assetti. Tale trasformazione paradigmatica, inquadrata all'interno delle mutazioni socio-culturali e economiche della contemporaneità, rende necessario un ripensamento della funzione e della stessa identità di questa disciplina.

Parole chiave:
educazione degli adulti, filosofia dell'educazione degli adulti, adultità, epistemologia pedagogica

This article discusses the theoretical foundations of adult education. The analysis focuses on main philosophies, recent developments and current trends in this field. The article gives evidence of the shift from the philosophical epistemology of adult education to psychological approaches for adult learning, increasing guidelines and directions while reducing reflective and systematic function. In addition to acknowledging that this transformation is connected to the global society in its cultural, social and economical facets, it is necessary to reflect on the epistemological function of the theory in terms of a conceptual and practical framework. This shift implies consequences for the identity of the discipline and for the effectiveness of adult education.

Key words:
adult education, philosophy of adult education, adulthood, epistemology

1. Teorie di riferimento per l'educazione degli adulti

Facendosi portavoce della “filosofia” del *non è mai troppo tardi per apprendere*, l'Unione Europea riconosce all'educazione degli adulti un ruolo strategico nell'incrementare la competitività e nel sostenere la qualificazione professionale (CCE, 2006, p. 2). Quest'impostazione, confermata anche nei vari piani d'azione europei, concepisce l'educazione degli adulti come una forma di governance politica, che ruota intorno all'idea di un sistema efficace di certificazione di competenze e di apprendimenti per l'occupabilità. Declinata secondo la “logica” dell'*è sempre il momento di imparare* (CCE, 2007), l'educazione degli adulti è divenuta oggi una componente essenziale dell'apprendimento permanente, nonché sua strategia prioritaria; essa è ricondotta nel più ampio framework del *Lifelong Learning*, all'interno del quale le sue direzioni interpretative trovano nuovo significato (Unesco, 2009, p. 14).

Una trasformazione significativa sembra essersi dunque realizzata: all'esplosione del *Lifelong Learning* e alla proliferazione di proposte di apprendimento rivolte all'età adulta corrisponde una vera e propria implosione dell'educazione degli adulti come disciplina (Finger, Asún, 2000). In questa prospettiva, spostata verso il mondo del lavoro e della competitività economica, alcune tradizioni di ricerca “storiche” dell'educazione degli adulti, come quella democratico-emancipativa e quella critica sono messe in secondo piano (Tramma, 2011, p. 119); nel contempo, alcuni filoni, come quello della formazione continua e quello legato alle dimensioni soggettive della cura o dello sviluppo personali trovano un rinnovato impulso (Tramma, 2011, pp. 111-112).

Un evidente scollamento si è prodotto tra l'ampia serie di proposte operative per l'apprendimento in età adulta e la limitata riflessione epistemologica riferita all'educazione degli adulti. Le linee di concettualizzazione intorno a cui si coagula l'identità di quest'area disciplinare appaiono assai fluide; la necessità di orientamenti teorici sembra passare in secondo piano rispetto al bisogno di strategie di intervento efficaci. Il primato della performance celebra la centralità delle esperienze di formazione e sfuma sulle finalità fondative dei vari assetti.

Le matrici speculative di tipo filosofico, poco adatte a una trasferibilità diretta sul piano applicativo, perdono piede a tutto vantaggio di indirizzi che provengono da altri campi disciplinari, in particolare da modelli di tipo psicologico, dedicati alle teorie dell'apprendimento e al profilo dell'adulto come *learner*. Le varie tradizioni di pensiero sedimentate, da quella che ha la sua matrice teorico-esperienziale in Dewey e Lindeman, a quella riconducibile al filone andragogico di Knowles, alla visione più ideale di Lengrand e Schwartz, vengono messe in discussione nella loro fondatezza epistemologica così come nella loro capacità di orientamento metodologico.

Quali sono, pertanto, le teorizzazioni di riferimento in quest'area di-

sciplinare? Quale valore e quale funzione rivestono, oggi, le varie filosofie dell'educazione degli adulti? E, soprattutto, in uno scenario caratterizzato da un pensiero complesso, flessibile, aperto, che ha sancito il declino delle epistemologie "forti" ed ha assunto l'apprendimento quale suo massimo valore ed emblema, ha ancora un senso parlare di fondamenti teorici per quest'area di sapere?

A fronte di una moltiplicazione dei punti di vista giustificativi dell'educazione degli adulti, cui corrisponde una "debolezza" strutturale delle sue principali filosofie di riferimento, si cercherà di capire qual è il ruolo della concettualizzazione in questo dominio disciplinare. L'angolo di lettura proposto, che muove dal presupposto di una circolarità tra teoria e pratica e non dalla derivazione dell'una dall'altra, si focalizzerà non tanto sulla validità, quanto sul senso di tali paradigmi per pensare e realizzare l'educazione degli adulti.

2. Fondamenti teorici e orientamenti pratici

La questione della fondazione teorica sembra non costituire, all'interno del dibattito scientifico sull'educazione degli adulti, una tematica di particolare interesse o attualità. Dall'analisi della letteratura internazionale di settore, condotta su alcuni dei principali repertori bibliografici in un arco temporale che va dagli anni cinquanta del secolo scorso ad oggi, emerge che il tema dell'assetto epistemologico è poco indagato all'interno del corpus delle pubblicazioni, per lo più di tipo metodologico-didattico.

Se l'educazione degli adulti è stata ampiamente analizzata nel suo sviluppo storico-culturale, studiata nei suoi autori di riferimento oppure indagata a partire dalle rappresentazioni di adulto e di adultità, essa appare decisamente poco approfondita nei suoi fondamenti concettuali.

I principali tentativi di mettere a fuoco dei quadri di sistema afferiscono per lo più all'area anglofona, in particolare nordamericana. Alcuni studi, che sembrano offrire un fondamento strutturale ai diversi approcci teorici presenti nel dibattito scientifico, soddisfano, invece, un'esigenza diversa. Tali lavori fanno ordine tra le molteplici pratiche – formali e soprattutto non formali – che, con etichette diverse, declinano le forme di educazione per gli adulti in vari settori: dalla formazione aziendale e professionale all'orientamento scolastico, dal counseling psico-pedagogico alla progettazione sociale.

Tale impostazione può essere fatta risalire a Eduard Lindeman, il fondatore della disciplina negli Stati Uniti; amico e collega di Dewey alla Columbia University, Lindeman mette a fuoco, negli anni venti del secolo scorso, una specifica teoria per pensare l'educazione rivolta agli adulti e ne sintetizza il "significato" nel trinomio società, adulto, lavoro. Egli giustifica l'importanza di matrici concettuali di riferimento non in base a ra-

gioni epistemologiche, ma in ordine a motivi pratici, al fine di sviluppare, in maniera coerente ed efficace, tale triplice legame.

Collocata nel contesto del fordismo di inizio novecento e del nascente capitalismo industriale, l'educazione degli adulti deve assolvere, per Lindeman, a una finalità operativa nella formazione professionale del *breadwinner*; tale visione non è funzionalistica, né consiste solo in forme di alfabetizzazione strumentale poiché riguarda l'intera vita dell'adulto che apprende, che vive e che partecipa alla vita sociale.

La difficoltà di integrare i termini del trinomio mostra, secondo Lindeman, l'imprescindibilità di una base teorica che orienti intenzionalmente le pratiche, conferendo ad esse significato e valore. Parafrasando un motto di Anatole France, Lindeman (1926, p. XIII) precisa che i formatori devono saper padroneggiare almeno due o tre filosofie dell'educazione degli adulti e, attraverso un eclettico e rigoroso lavoro di collazione interpretativa, devono essere in grado di derivare da esse strumenti metodologico-didattici pertinenti.

Lindeman, esponente del pragmatismo nel campo dell'educazione degli adulti¹, mettendo in stretta relazione la dimensione speculativa con quella esperienziale, porrà le basi della disciplina insistendo sulla natura squisitamente pratica di tale nucleo fondativo. Nel contesto culturale anglofono, il suo pensiero rappresenterà la base riflessiva fondamentale per tutti i professionisti della formazione adulta e fungerà pure da principio ispiratore per la nascita, nel 1928, della professione dell'educatore di adulti negli Stati Uniti.

Per questo motivo, e diversamente dall'area europea, il tema dei fondamenti teorici dell'educazione degli adulti troverà uno spazio di attenzione nel mercato editoriale, di cui è conferma la numerosità delle pubblicazioni in lingua inglese così come la tipologia delle edizioni, per lo più ristampe aggiornate, a cadenza decennale, sullo stato dell'arte della materia.

Negli anni cinquanta, e soprattutto tra gli anni ottanta e gli anni novanta del secolo scorso, si può notare un consolidamento di questa tendenza, sicuramente non estranea alla proliferazione delle pratiche sul campo e collegata ai cambiamenti del contesto economico-produttivo e politico che gli fanno da sfondo.

Nel passaggio al nuovo millennio sembra emergere il bisogno di una nuova mappa riepilogativa dei vari approcci all'educazione degli adulti;

1 Vengono qui assunti come equivalenti i concetti di Educazione degli Adulti e Adult Education. Nella cultura anglofona viene tuttavia precisata la differenza tra *Education of Adult* e *Adult Education*: il primo termine definisce tutte le forme organizzate di educazione e di apprendimento rivolte a individui dopo i sedici anni di età; il secondo termine focalizza sul soggetto e sulle modalità con cui, tramite l'educazione e l'apprendimento, diventa (più) adulto (Rogers, 1998, p. 47).

l'aggiornamento degli indirizzi orientativi è palese nel momento in cui esplode l'urgenza di un apprendimento *lifeware e lifespan*. Il *Lifelong Learning*, concepito come prodotto/processo socioculturale ed economico del *fast-capitalism*, veicola, infatti, una *filosofia non neutrale* dell'adulto che apprende e della società conoscitiva. In questo senso, secondo Usher e Edwards (2007), al di là del "mercato" dell'apprendimento permanente e della "retorica" del cambiamento continuo, il *Lifelong Learning* consacra la sovranità di una epistemologia performativa, che privilegia la dimensione applicativa e valutativa della conoscenza.

All'interno di questa cornice, il parametro teorico scivola da una filosofia, quale riferimento disciplinare per l'educazione degli adulti, alla psicologia, quale framework all'interno del quale concettualizzare l'apprendimento adulto. Il focus si sposta dalla riflessione sistematica sui principi e sulle logiche dei vari approcci alla valutazione dell'efficacia delle strategie (MacKeracher, 2004). Massima attenzione è posta sulle tecniche, sugli strumenti e sulle risorse attivabili nel processo di insegnamento agli adulti, nonché sul ruolo centrale dell'adulto che apprende (Rogers, 1998).

Il set epistemologico di valori e finalità dichiarati dalle filosofie dell'educazione degli adulti lascia il posto a una serie di indicazioni per sostenere e orientare la motivazione apprenditiva (Wlodkowski, 2008). La necessità di padroneggiare le diverse teorie dell'apprendimento (dal cognitivismo, al sociocostruttivismo, sino alla psicodinamica) è legata alla richiesta di competenza professionale del formatore di adulti; quest'ultimo deve saper scegliere tra le varie concettualizzazioni ed impiegarle per il design del processo apprenditivo, organizzando ambienti e tecnologie, valorizzando le differenze culturali e psicologiche dell'adulto che apprende (Rothwell, 2008, p. 12). I paradigmi teorici, pertanto, devono essere traducibili in "idee pratiche" per caratterizzare le varie attività formative (Mackeracher, 2004, p. 17). Essi afferiscono prevalentemente alla psicologia e alla sociologia, quali aree disciplinari all'interno delle quali sono maggiormente sviluppati, sul versante dei processi neuro-bio-cognitivi come in quello dei contesti socio-ambientali, gli studi sullo sviluppo dell'adulto lungo tutto il corso di vita. La principale questione su cui riflettere sembra essere, infatti, quella di stimolare la domanda di apprendimento individuale o collettiva per far fronte alla crescente offerta di opportunità di conoscenza.

In questo tipo di impostazione, tre fattori di sistema interrelati – l'economia globale, lo sviluppo della tecnologia, l'invecchiamento della popolazione – convergono nel ri-configurare lo scenario nel quale l'apprendimento adulto, e non più l'educazione degli adulti, diviene la questione centrale (Merriam e Caffarella, 1999).

Il compito formativo, giustificato dall'esigenza di flessibilità rispetto al cambiamento diffuso e rapido, si incentra sullo sviluppo di capacità necessarie all'adulto per essere attivo, competitivo e informato rispetto al mercato mondiale. Seguendo questa logica, che corrisponde e riflette le

richieste di produttività e di efficienza provenienti dal sistema socioculturale ed economico, vengono privilegiati quegli indirizzi conoscitivi che focalizzano sulle tipologie di apprendimento anziché sulle teorie dell'educazione o della formazione. La funzione di tali orientamenti è pertanto quella di articolare le aree del cambiamento individuale o professionale e, in questo modo, legittimare la partecipazione degli adulti all'ordine "capitalistico" globale (Merriam e Caffarella, 1999, p. 20) della società conoscitiva.

L'esigenza di una chiarificazione teorica si indirizza verso la complessità del processo di apprendimento adulto, sfuggendo all'inquadramento in un unico fondamento speculativo. Le esigenze di relativismo concettuale vengono motivate dalla difficoltà di definire e isolare in maniera netta taluni sistemi di pensiero o l'opera di alcuni autori; l'eclettismo di questo approccio mette in guardia dall'assunzione monotematica di uno specifico punto di vista per il pericolo di incorrere in forme di dogmatismo e di etnocentrismo culturali (Amstutz, 1999), in favore di una prospettiva relativistica e aperta.

3. Filosofie dell'educazione degli adulti

Rispetto a tale tendenza, una proposta alternativa viene suggerita da Ellis e Merriam (2005) i quali giustificano la necessità di un fondamento speculativo di tipo filosofico in base a ragioni che vanno oltre le implicazioni pratiche o didattiche. A loro avviso, la dimensione gnoseologica della filosofia aiuta chi si occupa di educazione degli adulti a operare entro un quadro di riferimento coerente, a mediare tra contraddizioni e differenze, a definire una visione educativa, a sviluppare un metodo di investigazione più sistematico. Questa prospettiva disciplinare rimanda pure ad una dimensione etico-deontologica che impegna gli educatori di adulti ad essere più riflessivi, maggiormente consapevoli e critici rispetto a scopi, ruoli, valori che legittimano e qualificano il loro stesso operato (Ellis, Merriam, pp. 5-6 e 11).

Benché non si possa propriamente parlare di sistemi di pensiero specifici, Ellis e Merriam enucleano sette posizioni teoretiche attraverso le quali l'educazione degli adulti può essere compresa ed intrapresa. Nel corso di più di un ventennio di studi, nella terza edizione del loro manuale, gli autori, seguendo una classificazione storico-cronologica, individuano nel pensiero occidentale sette "scuole", rappresentate da autori fondativi.

Il primo filone è definito *Liberale*: esso affonda le sue radici nel pensiero filosofico greco (Platone, Aristotele) e in quello cristiano (S. Agostino, S. Tommaso), nella filosofia moderna (Kant, Hegel) e contemporanea (Maritain). L'adulto, persona-responsabile da un punto di vista conoscitivo, sociale e etico, diviene tale mediante l'acquisizione di una serie di conoscenze

organizzate e la conquista di valori e virtù connotanti. La relazione formativa, fondata sul sapere, sul rispetto e sull'autorità esemplare del formatore, costituisce il luogo in cui il processo educativo/apprenditivo si realizza.

Rispetto a tale visione, il secondo approccio, *Progressivo*, punta sull'esperienza, sulle forme di socializzazione, su una formazione diffusa ed estesa, poiché si basa sull'idea di crescita continua della mente e della vita dell'adulto. Da un punto di vista storico, gli autori di riferimento sono i filosofi e i pedagogisti dell'età moderna (Bacone, Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Darwin), ma soprattutto gli esponenti del pragmatismo: James, Dewey e Lindeman. I principi di quest'orientamento si ritrovano nella pedagogia di comunità, nella formazione professionale, nell'educazione alla cittadinanza e suggeriscono un punto di vista che privilegia l'adulto, con i suoi personali bisogni, interessi, esperienze e desideri, sollecitato da metodi attivi, problem-solving, project working. La relazione insiste sulla reciprocità: il formatore attiva il processo formativo e fornisce le risorse per un cambiamento individuale e sociale di tipo democratico.

Il terzo orientamento, quello *Comportamentista*, è considerato dagli autori il più diffuso; esso è associato alla riflessologia di Pavlov, agli studi sul comportamento animale di Watson e al condizionamento operante di Skinner benché le sue origini possano essere rintracciate nell'empirismo di Bacone e nel positivismo ottocentesco. Il presupposto di fondo è che la libertà personale, come l'apprendimento, consistano in una modificazione del comportamento, nell'acquisizione di skills per l'adeguamento a un nuovo compito o a cambiamenti ambientali. La persistenza di questo paradigma, che si ritrova nella formazione manageriale e delle risorse umane, nella logica della progettazione e nell'analisi dei bisogni formativi, nella valutazione formativa e nella certificazione delle competenze, fa leva su algoritmi di misurazione, sui concetti di evidenza, performance, rinforzo. Il ruolo del formatore è incentrato sulla gestione e sull'organizzazione di condizioni favorevoli per ottenere le risposte richieste, in conformità a step programmati seguendo una razionalità tecnica e sequenziale.

In netta opposizione è la proposta teorica della corrente *Umanistica*, che pone l'enfasi sullo sviluppo globale dell'adulto, in tutte le dimensioni della sua personalità. La fiducia nella naturale bontà e nella positività della natura umana, che il processo educativo deve solo portare alla luce o far maturare, può essere rinvenuta nella filosofia rinascimentale, nel pensiero dell'Illuminismo e in quello dei filosofi del novecento (Heidegger, Jaspers, Buber, Marcel) prima che in autori contemporanei come Maslow, Rogers, May, Knowles. La questione dell'esistenza umana è posta in primo piano, nella convinzione che ogni persona sia libera, autonoma e responsabile del compimento personale, sociale o professionale. Ogni individuo, unico nelle sue potenzialità da sviluppare, deve assecondare il desiderio di auto-realizzazione secondo le vie dell'autotrascendenza. Attraverso un setting basato sulla relazione empatica e sulla fiducia, il formatore facilita il pro-

cesso di apprendimento, che è centrato sulla personalità, sugli atteggiamenti, sulle credenze del singolo adulto.

Nella visione *Radicale e Critica*, la tradizione dell'anarchismo (Ferrer, Tolstoj), quella marxista (Marcuse, Habermas, Fromm) e quella della "sinistra freudiana" (Reich, Neill) convergono sul comune concetto della coscientizzazione, che trova nella pedagogia di Paulo Freire un'interpretazione esemplare. L'educazione è sguardo critico sulla realtà, liberazione dalle oppressioni e pratica di emancipazione attraverso cui l'adulto si rende consapevole delle forze sociali, politiche, storico-culturali ed economiche che lo hanno formato e lo sovrastano. La conoscenza rappresenta una forma di potere che va utilizzato a fini rivoluzionari, per trasformare il mondo e le condizioni di vita dei singoli. Anche il movimento della descolarizzazione promosso da Illich e Ohliger, così come la teoria femminista, partecipano a questo orientamento, che punta sulla reciprocità della relazione tra adulti, impegnati nella creazione di comunità fondate sulla condivisione e sulla partecipazione.

In contrasto con quest'ultima visione "ideologica", il filone *Analitico* si rifà da una parte alla tradizione speculativa classica (Duns Scoto, Ockham, Cartesio, Spinoza) e dall'altra al pensiero novecentesco che fa capo al realismo scientifico (Russell, Moore), al positivismo logico (Ayer, Ryle) e alla filosofia di Wittgenstein. L'analisi degli slogan e delle metafore intende far chiarezza sui significati attribuiti dall'adulto ai valori, alle parole, alle idee che sono alla base del suo modo di pensare e di agire. Per far questo, è necessaria un'analisi concettuale "neutrale" (Scheffer, Paterson) che, attraverso strumenti logico-linguistici, sia in grado di vagliare, in maniera oggettiva, situazioni, condizioni, modalità di pensiero dell'adulto.

Nell'ultima corrente, che gli autori etichettano come *Postmoderna* o *Postindustriale*, poiché abbraccia l'insieme complesso di fenomeni socio-culturali e di mutazioni economico-tecnologiche della contemporaneità, prevalgono i temi dell'interpretazione, dell'identità, della rappresentazione, della realtà. L'ottica filosofica, che si richiama ad autori francesi (Lyotard, Foucault, Derrida, Baudrillard) e al pensiero di Rorty, da una parte si sviluppa accentuando tendenze de-costruttiviste, demistificatorie e scettiche, dall'altra enfatizza la spinta socio-costruttivista, liberatoria e relativistica nel dominio dell'educazione degli adulti.

I sette approcci, nella diversità dei loro impianti, più che rinviare a una rigida categorizzazione, confluiscono in una piattaforma fondativa entro cui interpretare le diverse opzioni speculative della disciplina, derivandone i differenti orientamenti per la pratica (Ellis e Merriam, 2005, p. 252).

Riprendendo tale schematizzazione², la Zinn (2004) ne semplifica il

2 L'autrice si rifà alla seconda edizione del 1995 del manuale di Ellis e Merriam.

modello, riducendolo a cinque approcci (Liberale, Progressivo, Comportamentista, Umanistico e Radicale) e piegando la riflessione sulla teoria in funzione psicodiagnostica. Per la studiosa, l'educazione degli adulti rappresenta una forma di intervento intenzionale nelle vite di adulti finalizzato al cambiamento; pertanto, piuttosto che comparare tra loro le varie correnti teoriche, la Zinn sollecita i formatori ad adottare una "propria" visione filosofica. Sebbene la psicologia rappresenti il campo disciplinare di riferimento, il *filosofeggiare* costituisce una postura metodologica imprescindibile. Il valore della teoria va commisurato alla possibilità di fungere da mappa orientativa per il singolo professionista, nel momento in cui deve prendere decisioni o deve lavorare sulle proprie rappresentazioni e credenze al fine di conferire maggiore spessore critico al proprio approccio (Zinn, 2004, p. 44).

Lo sviluppo applicativo di quest'impostazione si traduce in uno strumento che la Zinn mette a punto sotto forma di autotest. La *Philosophy of Adult Education Inventory*³ è composta da 15 affermazioni, suddivise in 5 item ciascuna, che chiedono di posizionare la propria opinione su una scala che va da un minimo ad un massimo di accordo. Il punteggio totale, calcolato attraverso una matrice, non distingue tra teorie giuste o sbagliate, ma riflette la predisposizione del formatore per una delle cinque filosofie dell'educazione degli adulti o segnala la presenza di alcune di esse nel suo modo di operare e pensare.

I cinque approcci della Zinn, ulteriormente associati in tre macro categorie, vengono schematizzati da Merriam e Brockett (2007) in un framework sintetico. Il focus viene spostato dalla singola teorizzazione alla combinazione di filoni che, pur con presupposti diversi, vengono apparentati come polarità estreme rappresentate da parole chiave; sfumature e sovrapposizioni, più che precise posizioni, caratterizzano le teorie di riferimento. Gli autori collegano, nell'approccio Liberale-Progressivo, idee e esperienza; connettono performance e potenziale in quello Comportamentista-Umanistico; sottolineano le sfumature della radicalità in quello Critico. Un breve cenno merita anche una proposta che allarga la *palette* teorica al pensiero non occidentale ed inserisce tra le concettualizzazioni disponibili anche il buddismo giapponese, il neoconfucianesimo cinese e la filosofia indiana di Tagore (Lawson, 1996, p. 144).

Il punto di contatto fra le modellizzazioni proposte è rappresentato dalla loro convergenza sull'impossibilità di eleggere "una" filosofia "unificata" ovvero un approccio epistemologico "forte". È suggerita, piuttosto, una visione eclettica, un pensiero aperto e critico, legato ai contesti socio-operativi

3 La PAEI è scaricabile al seguente indirizzo:
<http://www.cals.ncsu.edu/agexed/ae523/paei.pdf>.

in cui si esplica. Ne deriva che, attenuando gli aspetti di sistematicità e di coesione interna, vengono moltiplicati e relativizzati i punti di vista secondo cui l'educazione degli adulti può essere giustificata sia in rapporto ai diversi obiettivi come alle molteplici forme metodologiche.

Nella tabella 1, le proposte teoriche sopra analizzate vengono comparsate in una visualizzazione d'insieme.

Lawson (1996)	Zinn (2004)	Ellis e Merriam (2005)	Merriam e Brockett (2007)
Humanism	Liberal	Liberal	Liberal-Progressive
Analitic	Progressive	Progressive	Behaviorist-Humanist
Liberal	Behaviorist	Behaviorist	Critical
Radical	Humanist	Humanist	
African-Asian Philosophies	Radical	Critical-Radical	
		Analitic	
		Postmodern	

Tabella 1: Confronto tra filosofie dell'educazione degli adulti

4. Correnti dell'educazione degli adulti in Italia

Anche nel dibattito italiano, come nella ricerca internazionale, la riflessione sui quadri teorici di riferimento appare una tematica poco approfondita.

Una prima ragione può rinvenirsi nel fatto che la teorizzazione sull'educazione degli adulti si è sviluppata in seno alla ricerca accademica come disciplina che, a sua volta, è rimasta un po' in ombra entro il più generale alveo della pedagogia. Proprio all'interno della riflessione epistemica sulla pedagogia, il campo dell'educazione degli adulti ha derivato le sue istanze orientative, richiamandosi più o meno direttamente alle varie impostazioni pedagogiche. Dall'immanentismo al criticismo, dal personalismo alla fenomenologia sono stati assunti i diversi quadri speculativi con cui pensare il profilo e il ruolo dell'adulto, così come la natura e le finalità dell'educazione ad esso dedicata.

Seguendo quest'impostazione, Castiglioni (2002) ha enucleato le principali concettualizzazioni di riferimento nel nostro paese. L'assetto di tali istanze orientative, ricostruito in un arco temporale che va dagli anni ottanta del secolo scorso agli inizi del nuovo millennio, è stato posizionato tra la discussione sulla logica e sul metodo scientifici sollecitata dal pensiero di Popper e l'affermazione delle "nuove" epistemologie della complessità. Individuando alcuni filoni del pensiero pedagogico e filosofico "imparentati" con l'educazione degli adulti, vengono prese in considerazione le principali correnti che, con una significativa rilevanza, hanno

contribuito a orientare la teorizzazione in tale area disciplinare. Le cinque prospettive (Personalismo-Possibilismo, Liberalismo, Pragmatismo, Marxismo, Pensiero della complessità) vengono presentate associandole ai principali esponenti nazionali, cui sono dedicati dei brevi profili.

Un secondo motivo può essere fatto risalire alle caratteristiche odierne della speculazione filosofica, in parte condivise dallo stesso statuto del pensiero pedagogico contemporaneo. Accanto alla riflessione sulle verità supreme e generali, sulla realtà oggettiva e naturale, prendono sempre più piede le teorizzazioni che si interrogano sulla soggettività, sul venir meno di certezze conoscitive e su una ragione storica, complessa, critica, plurale (Demetrio, 2003a). Le istanze teoriche, che guardano alle evidenze storico-culturali e biografiche dell'essere/diventare adulto, si aprono a ragionamenti complessi, attraversati dalle singolarità adulte e da percorsi di ricerca marcatamente spostati sulla dimensione autobiografico-narrativa. La tendenza contemporanea, piuttosto che confluire verso modelli generali, mette in discussione le categorie paradigmatiche (ontologica, sociale, politica, gnoseologica) della visione dell'adulto per esplorare, invece, rappresentazioni e vissuti individuali. Le assunzioni concettuali vengono derivate dalla pratica, dalla quale vengono esplicitati temi e idee per costruire ex post configurazioni teoriche o generare criteri interpretativi. Non più da un paradigma filosofico, ma per via implicita o induttiva, vengono ricavate le categorie attraverso cui sviluppare le attività formative.

Nel panorama italiano, esponente principale di questa linea è Demetrio, il quale individua cinque tradizioni che esercitano un'influenza determinante nell'educazione degli adulti (Demetrio, 2003b). Alcuni di questi approcci vengono ripresi dal modello di Ellis e Merriam e approfonditi negli sviluppi storico-pedagogici; altre correnti vengono declinate nel contesto della riflessione filosofica contemporanea o messe a fuoco su uno sfondo culturale ad ampio raggio. Demetrio aggiunge anche una posizione New Age, considerandola come il centro propulsore di movimenti molteplici e come la matrice di confluenza di interventi per l'educazione in età adulta caratterizzati dai temi dominanti del cambiamento personale e della "ricerca" di sé. Sfuggendo ad ogni riduzionismo scienziasta, questo filone celebra l'idea di un adulto come soggetto in una permanente postura di autoformazione, tra benessere personale e cura degli altri (Demetrio, 2003b, pp. 113-115).

La tabella 2, che schematizza e confronta le due proposte interpretative italiane, non visualizza sulla prevalenza di una matrice di lettura e neppure punta sull'attualità di questi indirizzi speculativi nel dibattito nazionale. Essa, nel ribadire l'esigenza di framework di riferimento nella concettualizzazione e nell'articolazione delle pratiche, si interroga sul senso di queste visioni di sfondo relative alla natura stessa dell'educazione degli adulti (Castiglioni, 2011) messe in crisi dalla contemporaneità.

Castiglioni (2002)	Demetrio (2003)
Personalismo - Possibilismo (Mencarelli, Macchietti, Santomauro, Scaglioso, Guidolin)	Approccio Umanistico
Liberalismo (Lorenzetto, Corradi)	Declinazione Esistenzialistica
Pragmatismo (Borghi, Gelpi, Orefice, Pagnoncelli, Sarracino, Susi, Meghnagi)	Dimensione Emancipatrice
Marxismo (De Sanctis, Federighi, Monasta, Dolci)	Tradizione dell'Antiautoritarismo
Pensiero della Complessità (Demetrio, Alberici, Cavana)	Movimento New Age

Tabella 2: Concettualizzazioni dell'educazione degli adulti

5. Quali cornici di riferimento?

La rassegna delle principali istanze orientative – internazionali e nazionali – se da una parte pone in evidenza il valore esplicativo e applicativo di tali framework, dall'alto suggerisce una diversa concezione della stessa teoresi all'interno del più ampio dibattito scientifico. Seguendo il ragionamento di Finger e Asún (2000), non si può non convenire sul fatto che tale questione rappresenti il banco di prova per un campo di sapere che, ad oggi, non è mai pervenuto ad un quadro di sistema coerente, capace di integrare le varie matrici teoriche. Le implicazioni appaiono ancor più evidenti nel momento in cui all'esplosione del *Lifelong Learning* – secondo cui il non-apprendimento rappresenterebbe un vero e proprio “crimine” individuale e sociale – coincide con l'implosione – e dunque con l'inutilità – dell'educazione degli adulti come disciplina (Finger e Asún, 2000, p. 3).

Le conseguenze di questo assetto sono visibili nella proliferazione delle pratiche, spesso concentrate sugli aspetti metodologico-didattici o psicologizzanti, sulle strategie o sulle tecniche che sembrano saltare a piè pari ogni riflessione fondativa, di fatto giudicata inessenziale.

Dalla rassegna delle principali scuole di pensiero (la tradizione umanistica, il behaviorismo-cognitivismo, il pragmatismo), gli autori fanno emergere il punto di debolezza comune a tali concettualizzazioni, riconducibile all'impostazione di Lindeman. Sono oggi messe in crisi sia la *mission* che la *vision* dell'educazione degli adulti, ovvero l'umanizzazione dello sviluppo industriale attraverso un'educazione atta a conferirgli un “volto umano”. A fronte di una crisi mondiale che tocca le fondamenta della società globale e sovverte il rapporto stesso tra lavoro e individuo (Marzano, 2008), l'educazione degli adulti non può più essere lo strumento tecnico e funzionale della società conoscitiva, ma neppure il suo parametro aprioristico ideale. Muovendosi nell'alveo del pensiero marxista, di Illich e di Freire, Finger e Asún (2000, p. 105) segnalano che il declino della “civiltà dello sviluppo industriale” corrisponde a una revisione del senso dell'intero “progetto poli-

tico” dell’educazione degli adulti, che ha oggi perso la sua giustificazione storica così come la sua fondatezza teorica. La vera sfida epistemologica si gioca, a loro avviso, nel suggerire le vie d’uscita dal turbo-capitalismo della società dei consumi. Tre derive, in particolare, hanno svuotato l’educazione degli adulti contemporanea dalla sua valenza emancipatrice e liberatoria, a tutto vantaggio di un discorso ispirato ai principi della con-formazione o della competitività, su modello delle scuole di business *fit-to-market*: la strumentalizzazione alle esigenze del sistema; la privatizzazione con l’individuazione delle proposte (*Me, Myself and I*); la commercializzazione della formazione come “prodotto” da vendere/comprare (Finger, Asún, 2000, p.131). Uscire da questo circolo vizioso implica la ricerca di un nuovo statuto epistemologico in grado di ridare senso alle sfide nella prospettiva di uno sviluppo “sostenibile” caratterizzato da eco-comunità confederate di network, in cui gli adulti assegnano un nuovo significato alle loro esistenze e partecipano direttamente alla vita democratica. La questione del paradigma teorico coincide, dunque, con una revisione dell’identità stessa della disciplina, che gli autori interpretano in maniera critica e provocatoria, così come un’altra coppia di studiosi che insistono su una lettura altrettanto radicale.

Anche Brookfield e Holst (2011) suggeriscono una “de-tossificazione” dell’educazione e dell’apprendimento rivolti agli adulti dal post-capitalismo, al fine di incoraggiare modalità attive di decisione; il modello teorico-pratico individuato è quello della *Participatory Action Research*, in cui l’adulto partecipa al bene comune e alla collettività democratica. La linea di pensiero dei due autori, che passa attraverso la tradizione anarchica e socialista, punta sul fatto che l’educazione degli adulti non va ridotta alla funzione conoscitivo-acquisitiva di competenze, ma va considerata nella sua più globale e concreta istanza critico-trasformativa rispetto a forme di razzismo e disuguaglianza (Brookfield, Holst, 2011, p. 17), al fine di rivivificare i contesti economico-sociali e culturali in cui gli adulti vivono.

Il problema cruciale, dunque, ruota intorno alla funzione interpretativa dei framework di riferimento, ma pure alla loro capacità interpretativo-esistenziale, all’interno di quadri di sistema frammentari e complessi, che riscrivono il “tradizionale” legame teoria e pratica non più da un punto di vista applicativo e non solo da un’ottica derivativa.

6. Conclusioni

La questione relativa alle teorizzazioni di riferimento nell’educazione degli adulti costituisce un nodo critico che, tuttavia, appare pertinente non solo a questo specifico ambito disciplinare. È, più in generale, il rapporto tra epistemologia e operatività nella ricerca scientifica a essere messo oggi in discussione, reclamando una rinnovata concettualizzazione rispetto al passato.

Una proposta per rileggere in termini dinamici il legame tra teoria e pratica è quella prospettata dal modello della scienza Post-Normale, elaborata da Ravetz e Funtowicz sulla base delle riflessioni sulla complessità di Prygogine. Questo schema, che punta su mediazioni-ponte tra sistemi complessi, bene si appresenta alla visione della scienza, del mondo, della vita sviluppata dalla *Sustainability Science* come conseguenza ai problemi generati dai cambiamenti climatici alle soglie del terzo Millennio. Tale paradigma, ormai sempre più affermato all'interno della ricerca scientifica, si costruisce alla confluenza di campi diversi – sociale, politico, economico, ambientale – quale sfondo all'interno del quale collocare vari tipi di riflessione, sia sulle teorie che sulle pratiche, rilette in termini di vivibilità, equità, realizzabilità. Seguendo la proposta interpretativa di questa *Coscienza*, vanno incrementati i legami “sostenibili” tra i diversi saperi, sviluppati gli approcci multidisciplinari, identificate aree transdisciplinari, contaminate le diverse metodologie, sollecitando un link dinamico tra conoscenza e azione (Dietz, 2007). Offrendo una traccia che supera il più “tradizionale” nesso tra ricerca teorica e le sue possibilità di utilizzo, la postura *ecologica* riscrive tale rapporto conferendo alla teorizzazione un nuovo ruolo all'interno di un unico “circuito” epistemologico, che acquisisce maggiore o minore curvatura a seconda che si avvicini o si allontani da considerazioni teoriche o da valutazioni d'uso. Essa diviene, pertanto, l'approdo convergente di saperi diversi che investono in modo nuovo la totalità delle problematiche umane; in quest'orientamento dell'epistemologia scientifica post-moderna, la *Science Education* nonché tutti gli aspetti dell'educazione degli adulti trovano nuove opportunità di declinazione.

Ricorrendo all'immagine di un mosaico, si può pensare, allora, alle diverse concettualizzazioni sull'educazione degli adulti come a tessere da ri-aggiustare o come nuovi pezzi da inserire rispetto a un disegno complessivo e multidimensionale (Merriam, 2008, p. 94) che, dinamicamente, prende corpo o si modifica all'interno di quest'area di ricerca e di azione.

In questa lettura d'insieme, nella quale contestualizzare la scelta di uno specifico punto di vista o eleggere un approccio metodologico-operativo, il senso e il valore dei vari orientamenti teorici è assimilabile a quello di una cornice di riferimento. È dunque all'interno di un framework di sistema più ampio che principi e valori, rappresentazioni e strumenti, idee ed esperienze possono essere intrecciati in un ragionamento giustificativo multilivello.

Nota bibliografica

- Amstutz D.D. (1999). Adult Learning: Moving toward More Inclusive Theories and Practices. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 82, pp. 19-32.
- Brookfield S.D., Holst J.D. (2011). *Radicalizing Learning: Adult Education for a Just World*. San Francisco: Jossey Bass.
- Castiglioni M. (2002). Saperi filosofici, scienza e correnti nell'educazione degli adulti. In D. Demetrio, A. Alberici (Eds.), *Istituzioni di educazione degli adulti* (Vol.1)(pp. 43-91). Milano: Guerini.
- Castiglioni M. (2011). L'educazione degli adulti si interroga: dove sta andando la formazione degli adulti?. In M. Castiglioni (Ed.), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso* (pp. 121-148). Milano: Unicopli.
- Commissione delle Comunità Europee (2006). *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*. (COM(2006)614def).
- Commissione delle Comunità Europee (2007). *È sempre il momento di imparare. Piano di azione in materia di educazione degli adulti*. (COM(2007)558def).
- Demetrio D. (2003a). *Filosofia dell'educazione ed età adulta*. Torino: Utet.
- Demetrio D. (2003b). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Dietz T. (2007). *ESPP: Visioning the next five years*. In <<http://www.environment.msu.edu/about/nextfiveyears.pdf>> (ultima consultazione: 06/04/2011).
- Elias J.L., Merriam S.B. (2005³). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar (FL): Krieger Publishing Company.
- Finger M., Asún J.M. (2000). *Adult Education at the Crossroads: Learning our way out*. London & New York: Zed Books.
- Lawson K.H. (1996²). Philosophy and Ethics in Adult Education. In Tuijnman A.C. (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 139-145). Oxford & New York: Pergamon Press.
- Lindeman E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. In <<http://www.open-library.org/books>> (ultima consultazione: 06/04/2011).
- MacKeracher D. (2004). *Making Sense of Adult Learning*. Toronto: Toronto University Press.
- Marzano M. (2008). Nouvelles formes d'exploitations. *Cités*, 35, pp. 111-122.
- Merriam S.B. (2008). Adult Learning Theory for the Twenty-First Century. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, pp. 93-98.
- Merriam S.B., Caffarella R.S. (1999²). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Merriam S.B., Brockett R.G (2007²). *The Profession and the Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Rogers A. (1998). *Teaching Adults*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Rothwell W.J. (2008). *Adult Learning Basics*. Alexandria (VA): ASTD Press.
- Tramma S. (2011). L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta. In M. Castiglioni (Ed.), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso* (pp. 109-120). Milano: Unicopli.
- Unesco - Institute for Lifelong Learning (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: Unesco.
- Usher R., Edwards R. (2007). *Lifelong Learning: Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht: Springer.

- Wlodkowski R.J. (2008³). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zinn L.M. (2004³). Exploring Your Philosophical Orientation. In Galbraith M. W.(Ed.), *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (pp. 39-74). Malabar (FL): Krieger Publishing Company.