
CONTRIBUTO TEORICO

Shall adult education be cultural or vocational? Spunti per una ricomposizione delle necessarie ambiguità dell'EdA.

Shall adult education be cultural or vocational? Crucial aspects for a reconciliation of Adult Education's necessary ambiguities.

Elena Marescotti, Università degli Studi di Ferrara.

ABSTRACT ITALIANO

La riflessione qui proposta riprende l'annosa giustapposizione tra educazione professionale ed educazione culturale, che caratterizza in particolare l'ambito della formazione in età adulta. Se, per un verso, si criticano le derive utilitaristiche di una formazione volta ad acquisire contenuti e abilità imposti dal mercato e dal sistema produttivo, per altro verso non si può negare la rilevanza educativa, e identitaria, del lavoro e delle competenze che richiede/sviluppa. È pertanto necessario superare la dicotomia ideologica nel nome di una unitarietà pedagogica di intenti, a partire da una concezione umanistica e umanizzante del lavoro e dell'economia. In proposito, uno sguardo interpretativo interessante proviene da uno dei padri fondatori dell'Educazione degli adulti, Eduard C. Lindeman, che si concentra sugli aspetti intrinseci dell'esperienza educativa adulta, sulle finalità e sui metodi che la contraddistinguono.

ENGLISH ABSTRACT

The article focuses on the long-standing juxtaposition between vocational and cultural perspective in the field of adult education. While disapproving of the utilitarian learning imposed by the market and production system, one cannot deny the educational and identity relevance of work and of the skills that it requires and develops. It is therefore necessary to overcome the ideological dichotomy in the name of an educational unity of intent, starting from a humanistic and humanizing conception of work and economy. In this regard, an interesting interpretative view comes from one of the founding fathers of Adult Education, Eduard C. Lindeman, who focuses on the intrinsic aspects of the adult educational experience and on the purposes and methods that distinguish it.

Un problema di fondo e ricorrente

"Shall adult education be cultural or vocational?" (Lindeman, 1930, p. 465). La domanda di senso che lo studioso americano, quasi cent'anni fa, poneva a fulcro della sua "definizione" di Educazione degli adulti per una ponderosa enciclopedia di Scienze sociali risuona ancora oggi tutt'altro che anacronistica.

Il tema, infatti, della natura e quindi delle finalità dell'Educazione degli adulti ha accompagnato, e attualmente contraddistingue, una parte sostanziale e qualificante del dibattito scientifico-culturale in argomento, sia all'interno della comunità accademica sia, soprattutto, tra questa e i cosiddetti stakeholders della formazione.

Lo dimostra, tra le altre cose, il fatto che diversi “manuali” o, comunque, saggi e contributi riconducibili a questo ambito disciplinare e animati da un intento chiarificatore sul piano epistemologico presentano spesso la questione della doppia anima dell’EdA. E ne rilevano la problematicità, le tensioni e le implicazioni sul piano teorico non meno che fattuale, in particolar modo in ottica sociale e politico-economica.

A riguardo, ha fatto da apripista lo stesso Eduard C. Lindeman nel suo scritto fondativo più noto, *The Meaning of Adult Education*. Per spiegare significato e portata dell’educazione per e in età adulta in un contesto che già evidenziava bisogni formativi professionali sempre più specialistici in relazione a uno sviluppo tecnico-industriale sempre più rapido e complesso, affermava:

L’educazione concepita come un processo i cui estremi coincidono con la vita stessa si basa su ideali non professionali. In un mondo di specialisti è inevitabile che ognuno impari il proprio mestiere, e se una qualche forma di educazione può essere utile a questo scopo, e a quello ulteriore di aiutare il lavoratore a comprendere il significato del proprio lavoro, sarà necessariamente un’educazione di ordine superiore. Ma, a volerla definire in maniera più accurata, l’educazione degli adulti inizia proprio laddove finisce la formazione professionale. Il suo scopo è dare significato alla vita nella sua interezza (Lindeman, 1926, p. 7, traduzione nostra).

Gli premeva, dunque, stabilire un discrimine, e prendere le distanze, rispetto ad una concezione che, decenni più tardi, è stata spesso appellata in termini dispregiativi in quanto asservita ad esigenze (e pressioni) estrinseche, meramente applicative e allineate alle prescrizioni politico-economiche del momento in termini di produttività, flessibilità, competitività, performance ecc., non meno che di assetto, funzionamento e controllo sociale. Attribuendo, infatti, all’educazione degli adulti uno scopo e un valore che trascendono l’immediata e “neutra” applicabilità di apprendimenti specialistici, Lindeman invitava altresì a non confondere l’erudizione con l’educazione e, quindi, a esplicitare sia l’uso che si fa del sapere acquisito sia il grado di problematizzazione e creatività che l’individuo attiva interagendo con quel sapere. Consapevolezza, antidogmaticità e autonomia costituiscono, dunque, i criteri di un apprendimento educativamente orientato, che ristrutturava qualitativamente la personalità nella misura in cui procura conoscenze e strumenti che alimentano l’intelligenza e la “scintilla creativa” (Lindeman, 1926, p. 87, traduzione nostra). L’apprendimento in sé e per sé, invece, ovvero l’apprendimento sganciato da questa intenzionalità educativa, può dar luogo ad afflizione, ripetizione, ottusità, assuefazione e passiva conformazione e, quindi, non necessariamente porta l’individuo all’espressione di sé e dei suoi significati. Che il lifelong learning possa presentare delle insidie – perché cosa altra rispetto all’educazione permanente e alle sue istanze intrinsecamente umanizzanti e quindi culturali, come le intendeva Lindeman – è dunque un pericolo che va contemplato, ora come allora.

La “trappola” – se così la possiamo chiamare – era stata disvelata assai lucidamente da Ettore Gelpi, proprio negli anni in cui da noi, e sul piano internazionale, il settore dell’educazione degli adulti riceveva un rinnovato, grande impulso quale leva di sviluppo e progresso. E ci sembra particolarmente significativo che l’esigenza di discernere quale

apprendimento, e di optare per una direzione di senso, si manifesti proprio nei momenti che intendono darsi come istitutivi e programmatici o ri-fondativi, di avvio o di rilancio dell'educazione degli adulti.

Secondo Gelpi, infatti, educare ed educarsi non necessariamente significa *apprendere* (e massimamente *apprendere ad apprendere*, in riferimento a una delle formule più fortunate, per la sua evocatività, tra quelle ricorrentemente utilizzate nei documenti e nella saggistica). Non significa, cioè, far propri determinati contenuti, modelli, comportamenti se questi ricalcano e, quindi, perpetrano le logiche della prevaricazione, della passivizzazione e dell'esclusione, anziché quelle di una effettiva autonomia e libertà degli individui. Educare ed educarsi può e deve, talvolta, voler dire *imparare a disimparare*, ovvero resistere all'imposizione di tali apprendimenti, all'assuefazione nei loro riguardi, e dunque sottrarsi a modelli generatori di conformismo e di subalternità per volgersi, invece, ad apprendimenti nuovi, diversi, che abbiano a che fare con il sapere collettivo, con il piacere della cultura, con la capacità di pensare le/alle cose in modo critico (Gelpi, 1997; Gelpi, 2000, p. 111).

Va notato che, alle soglie del nuovo millennio, sullo scenario politico europeo, la duplice sfida dell'istruzione e della formazione permanente si palesava, quantomeno "ufficialmente", compatta:

Perché un simile dibattito è tanto urgente, perché la messa in pratica dell'istruzione e della formazione permanente rappresenta una priorità massima per l'Unione europea? Due sono le ragioni, di pari importanza:

- in Europa è in atto una rapida evoluzione verso una società ed un'economia basate sulla conoscenza. Oggi più che mai, l'accesso ad informazioni e conoscenze aggiornate, nonché la volontà e la capacità di sfruttare tali risorse in maniera intelligente a fini personali o nell'interesse della collettività, costituiscono fattori cruciali per rafforzare la competitività dell'Europa e migliorare le capacità d'inserimento professionali e di adattamento della sua manodopera;
- gli europei di oggi vivono in un mondo sociale e politico complesso. Oggi più che mai, il singolo desidera essere l'artefice della propria vita, e mai come ora deve contribuire attivamente alla società e imparare ad accettare la diversità culturale, etnica e linguistica.

L'istruzione, nel senso più ampio del termine, rappresenta il requisito essenziale per comprendere tali sfide ed imparare ad affrontarle (*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 2000, pp. 5-6).

Per ciò che concerne la comunità scientifica pedagogica, invece, come si accennava più sopra, la coerenza di intenti e di interventi risultava, e risulta, tutt'altro che assodata, tanto da rilevare/impostare almeno due (macro)filoni di pensiero e di pratica formativa.

Vediamone alcuni esempi:

La separazione, e spesso la contrapposizione, tra l'area degli studi pedagogico-didattici con una curvatura essenzialmente scuola-centrica e quella degli studi e della pratica formativa di tipo organizzativo, professionale, comunque legata al "fare formazione" per individui prevalentemente adulti, in tempi e luoghi "altri" rispetto a quelli istituzionalmente delegati al compito dell'istruzione delle giovani generazioni, ha per molto tempo indebolito l'impianto teorico e scientifico, il concetto stesso dell'EdA, in bilico tra due realtà spesso comunicanti

anche se operanti su individui in carne e ossa, soggetti in formazione nell'unitarietà della loro persona (Alberici, 2002, p. 156).

L'intero processo dell'educazione degli adulti muta prospettiva se l'obiettivo è l'adattamento, per perseguire la sopravvivenza ed evitare l'emarginazione, o se il fine è la comprensione di ciò che accade per ottenerne il controllo e prendere iniziative. Ne primo caso prevale la funzione di 'normalizzazione'; nel secondo ci cerca di trasformare tutto ciò che accade in occasione d'apprendimento e di autodeterminazione (Mariani, 2002, p. 113).

Le due formazioni [professionale e umanistica] non sono alternative, ma complementari perché l'una rinvia all'altra; sono diverse ma non contraddittorie, perché si collocano su piani distinti e rispondono ad esigenze diverse. Ciò non significa che debbano essere reciprocamente estranee, al contrario: l'una è in qualche modo sempre presente all'interno dell'altra, e l'una richiama l'altra. Si potrebbe dire che la "formazione umanistica" è il fondamento valoriale della "formazione professionale", mentre quest'ultima è il farsi visibile dell'altra, quindi è il suo realizzarsi nella vita (Loro, 2006, p. 262).

Se l'EdA riconducibile alla tradizione democratico-emancipativa è stata ridimensionata e non funge più da traino, quali sono i filoni che risultano essere oggi prevalenti, che "dettano" agli altri i principali contenuti di riferimento? Le aree che possono essere ritenute "vincenti" sono due: la prima (parzialmente ben delineabile) è quell'EdA appiattita sulla formazione continua in ambito professionale, la seconda (molto frastagliata e diversificata) è quell'EdA attenta alla cura di sé, alla formazione "dell'uomo" o, in relazione alle varie sensibilità e correttezze politiche, dell'uomo e della donna, della persona, dell'individuo, ecc. (Tramma, 2011, p. 109).

Tali interpretazioni della questione – unitamente ad altre analoghe rinvenibili nella saggistica di settore, ma qui, per necessità di sintesi, crediamo bastino i rapsodici brani riportati – confermano l'esistenza di una percezione dicotomica dell'EdA.

Pur nella diversità di articolazione proposta e di sensibilità speculativa degli autori e delle autrici presi ad esempio, sulla loro scia potremmo, infatti, pervenire a individuare due distinti versanti:

- il primo, che deriva dal contesto storico, politico, culturale, economico e dalle sue richieste, che si delinea grazie ad aggettivi e a verbi quali eterodiretta, professionale, specifica, strumentale, utilitaristica... e appiattare, adattare, addestrare, normalizzare, perpetrare, rispondere...
- il secondo, che trova nella tensione anagogica intrinseca al soggetto (Demetrio, 1997) e in quella miglioristica-universale postulata dalla Scienza dell'educazione (Genovesi, 2012), che ravvisa in altri, "contrapposti" ai precedenti, aggettivi e verbi la sua espressione sostanziale: autodiretta, culturale, esistenziale, umanistica... e creare, educare, emancipare, innovare, trasformare, domandare...

Fermo restando che questo schema abbisogna di almeno tre precisazioni fondamentali:

- le virgolette usate nel sostenere che si tratta di versanti "contrapposti" stanno ad indicare come ciò non sia né logicamente né operativamente necessario o inevitabile;

- il discrimine tra *rispondere* e *domandare* come netta divergenza tra due diverse “attitudini” educative segue qui la traccia di quanto Paul Lengrand scriveva a proposito dell’*uomo della risposta* e dell’*uomo della domanda*: il primo ha bisogno di certezza, per lui le conoscenze diventano cose da capitalizzare e il suo prestigio dipende dal numero di risposte particolari che è in grado di portare nei diversi settori di sapere istituzionalizzato; il secondo, invece, ha come unica certezza la capacità e la forza d’animo necessarie per affrontare le situazioni e i problemi con le competenze dovute, è chiamato a scegliere, a decidere, a essere responsabile, il suo approccio è scientifico e poetico al tempo stesso (Lengrand, 1975/1994, p. 339);
- il verbo *educare* è stato scelto in virtù di un’impostazione pedagogica che gli riconosce una valenza prevalentemente metacognitiva e globale; proprio nel nome del *lifelong learning*, infatti, è necessario riaffermare alcuni “ideali pedagogici: l’opzione per una cultura democratica e antidogmatica, l’opzione per un’alfabetizzazione attiva e antiautoritaria, l’opzione per dinamiche relazionali cooperative e solidaristiche” (Frabboni, 2012, p. 17).

L’avvertimento di questa giustapposizione – educazione culturale o professionale? – unitamente all’altra, implicata e implicante, che le fa da contraltare – il lavoro al servizio dell’essere umano o l’essere umano al servizio del lavoro? – rappresenta, nel corso di queste riflessioni e argomentazioni, il segnale d’attenzione principale per individuare, dal punto di vista dell’evoluzione storico-concettuale, alcuni snodi a nostro avviso cruciali del modo di intendere e di praticare l’educazione degli adulti.

Dalle dicotomie politiche all’unitarietà di matrice pedagogica

Come dovrebbe essere, dunque, l’Educazione degli adulti? Culturale o professionale? La prospettiva di senso educativa che intendiamo delineare è non tanto semplicisticamente intermedia quanto, piuttosto, sostanzialmente compartecipata di entrambe le esigenze. Vale a dire che si muove, in primo luogo, nella considerazione della dimensione professionale come dimensione esistenziale della stessa adultità, per il valore non solo economico del lavoro e, pertanto, evidenziandone la resa in termini di partecipazione e sviluppo sociale. Di converso, si tratta di recuperare anche il senso stesso di quell’aggettivo, “economico”, che trova spessore e complessità di funzione laddove lo si accosti a costrutti quali quello di società e di cultura, ma anche etica, responsabilità, impegno civile.

Superare la manichea contrapposizione in questione, dunque, è possibile. A condizione che le istanze prospettate (di natura eminentemente politico-ideologica) possano contaminarsi con e trovare un’unità di fondo alla luce di un progetto antropologico di matrice pedagogica; un progetto tale da mantenere fermo all’orizzonte una tensione umana e umanizzante assunta a criterio dirimente inderogabile. Si tratta, allora, di ripensare il ruolo del lavoro rispetto alle derive che ha assunto e che potrebbe assumere:

Il lavoro, per quanto importante, non è una realtà da mitizzare: rappresenta un modo in cui hanno modo di essere espressi l’impegno e le capacità personali, le attitudini a collaborare con gli altri, le capacità di produrre beni e servizi che giovano al benessere della collettività ma può diventare anche un luogo di competizione, di spersonalizzazione, di sfruttamento, di esclusione. Tanto la mitizzazione quanto la deriva produttivistica cui è esposto impediscono di considerarlo per quello che è. [...] Porre fine all’assorbimento totale dell’umano nel lavoro e

tornare ad assegnare ad esso “il giusto valore”, a cominciare dal riconoscimento sociale che merita, non si preannuncia impresa facile. A farsene carico dovranno essere in primo luogo i decisori politici ma la formazione può giocare un ruolo importante quantomeno nel sottolineare lo stretto rapporto che corre tra lavoro e democrazia, tra lavoro e cittadinanza e nel mettere in guardia rispetto alle ambiguità che accompagnano momenti di transizione [...] (Angori, 2012, pp.149-150, *passim*).

L'orientamento auspicato, quindi, prende le distanze anche da

un modello pedagogico imperante che ha sostenuto gli indirizzi di una politica educativa e scolastica (ma anche sociale e culturale con effetti evidentemente più ampi e compromettenti) che assecondano il nesso di dipendenza delle scelte culturali dalla dimensione economicistica, che ha fatto maturare un'evidente subordinazione della formazione all'economia, ma all'economia più becera (Dato, 2019, p. 110).

Si tratta di individuare, costruire e perseguire la strada della “responsabilità sociale” – ed educativa, possiamo esplicitamente aggiungere – sulla base di una progettualità in cui i temi della giustizia sociale, dell'etica, del bene comune, del rispetto dell'ambiente e di chi lo abita, della qualità della vita delle persone e della coscienza con cui si opera diventano non accessori o opzionali, bensì sostanziali della stessa identità e significato del lavoro e, quindi, della cultura del lavoro (Cornacchia 2018, pp. 105-106). Una strada di coerenza e di rispondenza assiologica e pratica che anche le più recenti sollecitazioni intitolate alla prospettiva sostenibile ed ecologica hanno indicato come non più differibile, con la conseguenza di dover

riconoscere ciò che unisce i processi di produzione, di apprendimento, di soggettivazione e i processi naturali di riproduzione della biosfera, non più delineati come sfere antagoniste nella lotta per emanciparsi dalla necessità, ma come complementarietà dinamiche, nella ricerca di una nuova alleanza (Galimberti, 2022, p. 190).

Tolti i riferimenti alle contingenze, è indubbio che il tema ha una valenza di fondo, speculativa e orientativo-prescrittiva, come lo stesso Lindeman cercò di argomentare partendo proprio da una veloce rassegna delle varie “forme” dell'EdA che il suo contesto storico-culturale stava conoscendo: educazione continua; educazione compensativa; educazione funzionale a determinati gruppi sociali; scuole popolari. L'impostazione avvalorata da Lindeman – da cui abbiamo preso le mosse con l'intento di approcciare il dibattito sul tema al suo insorgere – parte da una constatazione quasi ovvia: un'espressione così “inclusiva” come “Educazione degli adulti”, infatti, è *necessariamente ambigua*, giacché comprende al suo interno una grande varietà di sforzi e di attività formative. Alcune di queste, rilevava Lindeman, seguono una tendenza prevalentemente professionale, mentre altre – in particolar modo si riferisce alle esperienze delle scuole popolari in Danimarca e in Germania, prima, e in altre realtà come l'Inghilterra e gli Stati Uniti, poi – esprimono un carattere più eminentemente culturale, ovvero perseguono l'obiettivo di orientare le persone rispetto ai fattori sociali, economici, estetici e storici del loro ambiente (Lindeman, 1930, pp. 463-464). A queste, si aggiungono poi ulteriori

esperienze formative dal valore culturale che, di là dell'ambito tematico, si connotano prevalentemente sul piano metodologico, come i "gruppi di discussione".

Ed è proprio a questo proposito che Lindeman offre uno sguardo che può esserci utile per meglio tematizzare il problema. Vale a dire: sulla base di quali criteri crediamo di poter distinguere gli aspetti professionali da quelli culturali? E quali punti di vista possiamo e dobbiamo adottare per mettere a punto un curriculum formativo per discenti adulti?

Posto che il termine "culturale" è utilizzato da Lindeman in questo contesto per indicare argomenti che non hanno uno scopo utilitaristico diretto, ma che sono destinati ad arricchire la vita intellettuale e le capacità di apprezzamento degli individui (Lindeman, 1930, p. 465), va preliminarmente rilevato che

La linea di demarcazione tra materie professionali e culturali non è così nettamente definita come molti credono. Qualsiasi materia può, alla fin fine, dimostrare di avere un valore utilitaristico e, allo stesso modo, una materia professionale può condurre a considerazioni di carattere culturale. La vera essenza del problema del contenuto sta nello scoprire cosa gli adulti sono pronti ad apprendere anziché nel determinare cosa dovrebbe essere insegnato. Dal punto di vista sociologico, il curriculum dovrebbe derivare dagli incalzanti adattamenti che gli adulti sono chiamati ad attuare in una data situazione culturale. Dal punto di vista pedagogico, si dovrebbe partire da quei contenuti sui quali l'interesse è vigile e intenso. E, dal punto di vista psicologico, le tematiche per le classi per adulti dovrebbero essere compatibili con i livelli intellettuali dei potenziali studenti (Lindeman, 1930, p. 465, traduzione nostra).

È l'adulto, quindi, su cui l'educazione degli adulti deve impennarsi, e se l'ottica sociologica e psicologica offrono indicazioni modali, tanto sul piano collettivo quanto su quello più strettamente individuale, quella pedagogica si concentra sull'interesse, sulla motivazione e sulla disponibilità più profondi dell'apprendere. Non solo: è nella corrispondenza tra il come e il perché ci si rapporta ai contenuti (siano essi più o meno organizzati in "materie") il tratto peculiare dell'EdA come educazione adulta.

Se c'è qualcosa di distintivo nel metodo nell'educazione degli adulti, deriva dal crescente uso della discussione. Il metodo della discussione è diventato il processo di apprendimento comunemente praticato in un gran numero di corsi per adulti. Di certo, si tratta di un metodo meritoriamente adatto agli adulti; l'insegnante e gli studenti sono spesso allo stesso livello di esperienza e attraverso la discussione questa esperienza viene utilizzata come materiale educativo. Inoltre, è probabile che gli adulti desiderino partecipare alla loro educazione; possono realizzarla molto più vantaggiosamente attraverso la discussione che attraverso la lettura, l'esposizione e l'ascolto di lezioni. Il metodo della discussione rappresenta un processo sociale; l'intero gruppo rivela attraverso la discussione non solo la sua conoscenza ma anche i suoi sentimenti, interessi e pregiudizi. È, in breve, un metodo di apprendimento cooperativo (Lindeman, 1930, p. 465, traduzione nostra).

Come è nel suo stile – più incline alla sinossi che non alla distensione analitica dell'argomentazione – Lindeman fa leva su questa sintetica concatenazione di riflessioni per attestare il legame adultità-esperienza-metodo-finalità. Il richiamo tra questi elementi, infatti, è nella sua impostazione sempre circolarmente presente, reciprocamente legittimante e indica la via per rispondere al quesito iniziale.

Per concludere: un “falso problema”?

L’interrogarsi sulla connessione tra senso individuale e sociale del lavoro, tra attività lavorativa e risultato del lavoro, per provare a rispondere alla sua “attuale caduta di senso” (Mari, 2024, p. 17) è costantemente al centro del dialogo interdisciplinare contemporaneo in argomento: ciò testimonia che il problema di una corretta impostazione del rapporto tra educazione e lavoro esiste, e continua ad esistere, tanto sul piano teorico quanto su quello attuativo. Ma non è peregrino sostenere che, in prospettiva precipuamente pedagogica, e quindi guardando anche al versante ideale (non come il lavoro è, ma come *potrebbe* e, soprattutto, *dovrebbe* essere), si colgono indicazioni inequivocabili circa le dimensioni strutturali di un lavoro al servizio della qualità della vita delle persone, attraverso l’estrinsecazione di un potenziale singolare-collettivo modulato su interessi egualitari, partecipati e condivisi. È vero che *immaginare il futuro nella contemporaneità* e costruire nessi richiede “un futuro aperto a molteplici possibilità”, ma che “sia prevedibile, quantomeno immaginabile sensatamente, e possieda una sufficiente solidità per fungere da elemento ordinatore per la costruzione dei pensieri e delle prassi pedagogico-educative” (Tramma, 2025, p. 118); tuttavia, crediamo sia tipico proprio della progettualità pedagogica cogliere gli elementi di insoddisfazione umana (e la giustapposizione culturale/professionale vissuta dall’adulto-lavoratore ci pare foriera di lacerazioni significative) e in nome di queste puntare ad una ricomposizione, anche se non favorita dalle tendenze in atto e, a maggior ragione, proprio per questo.

La “bassa temperatura antropocentrica” (d’Aniello, 2011, p. 134) del lavoro, dunque, non può contare su alcuna giustificazione pedagogica, giacché raffredda e, addirittura, paralizza la sua funzione e la sua resa educativa (pur mantenendo anche alte quantità apprenditive e formative). Diverso può, invece, essere il discorso centrato sulla *competenza*, se questa travalica il momento eterodiretto-applicativo e si situa in un livello *meta*, ha un *valore duraturo* e può *modificarsi/rinnovarsi*, indicando “la disposizione del soggetto a gestire il sapere” (Di Rienzo, 2024, pp. 214-215).

Di qui, allora – e ovviamente nel solco di studi e approcci che in questa sede non possiamo approfondire, pur essendo presenti e attivi nello sfondo culturale di riferimento: dalle istanze del *capability approach* alle implicazioni della *responsabilità sociale d’impresa*, per intenderci – può prendere corpo un’impostazione che, *sul piano concettuale*, considera un “un falso problema” la contrapposizione tra educazione professionale e educazione culturale.

L’attenzione, dunque, si sposta, e investe, a monte, la qualità del progetto politico-economico-sociale globale che si sta delineando in modo sempre più nitido e allarmante. La frattura tra educazione professionale e educazione culturale, tale da dar vita a percorsi differenziati e inconciliabili, non può ricomporsi solo attraverso un interrogarsi e risponderci sul comune denominatore “educazione” (che cos’è, a cosa tende?). Richiama, e si richiama, necessariamente, anche alla *concezione di lavoro* posta in essere: il valore dato al lavoro, infatti, testimonia, direttamente o per contrasto, il valore dato all’essere umano. Valore in termini di dignità, riconoscimento, partecipazione e – si tratta di un costrutto

“illuminante” per caratura educativa, che non può non riaffiorare a più riprese nel discorso che si è andato articolando – *creatività*, la cui educazione, appunto, deve essere “fatta propria e custodita dai differenti luoghi di vita, *a cominciare da quelli del lavoro*” (Rossi, 2008, p. 136, corsivo nostro). Il significato pedagogico del lavoro, che va indagato in prospettiva storica e nei contesti di pratica, rivive “nella battaglia per il mantenimento della sua portata umanizzante” (Costa, 2011, p. 25), una battaglia che è di carattere economico, politico, sociale e, soprattutto, culturale, quindi anche educativa.

Questo tipo di riflessione, non da ultimo, aiuta a meglio comprendere e a ri-collocare il senso stesso dell’educazione degli adulti come manifestazione dell’educazione permanente che

se vuole mantenere intatte le proprie implicanze di dirompenza pedagogica, non può ridursi ad aggiornamento continuativo da un lato, o a sporadica riqualificazione professionale dall’altro. Si affaccia allora il concetto specifico di educazione ricorrente, recentemente proposto addirittura come crisi paradigmatica della teorizzazione pedagogica. Si profila cioè un modello teso a offrire una serie articolata di reinserimenti ricorrenti nel processo educativo, attraverso la strutturazione di servizi decentrati democraticamente gestiti, nei metodi e nei contenuti, dalla comunità di base. Entrano allora in gioco tanto la *riappropriazione sociale della cultura* che quella *del potere politico* stesso (Massa, 1977, p. 38, corsivo nostro).

Anche se l’orizzonte che abbiamo davanti potrebbe essere quello della *liberazione dal lavoro* (De Masi, 2018), perlomeno di quello che abbiamo conosciuto e che stiamo conoscendo ad oggi, proprio in virtù di queste implicazioni, ci sembra che l’attenzione educativa per ciò che *l’agire creativo* determina sul piano individuale e collettivo non debba scemare, tutt’altro.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze. In Demetrio, D., & Alberici, A. (Cur.). *Istituzioni di Educazione degli adulti* (pp. 155-220). Guerini.
- Angori, S. (2012). Formazione e apprendimento tra lavoro e cittadinanza. In Angori, S. (Cur.). *Formazione continua. Strumento di cittadinanza* (pp. 145-165). FrancoAngeli.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente. Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.
- Cornacchia, M. (2018). *Le humanities in azienda. Per una via umanistica della formazione*. FrancoAngeli.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. FrancoAngeli.
- d’Aniello, F. (2011). Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed “eu-topia” pedagogica. *Education Sciences & Society*, 1, 129-145.
- Dato, D. (2019). Nativi precari. Esistenze fragili tra rischi e opportunità. In Cornacchia, M. & Tramma, S. (Cur.). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 103-118). Carocci.
- De Masi, D. (2018). *Il lavoro nel XXI secolo*. Einaudi.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza.
- Di Rienzo, P. (2024). *Educazione e apprendimento degli adulti*. Carocci.

- Frabboni, F. (2012). Verso una maxibussola della formazione. In Dozza, L., & Chianese, G. (cur.). *Una società a misura di apprendimento. Educazione Permanente tra teoria e pratiche* (pp. 11-18). FrancoAngeli.
- Galimberti, A. (2022). Una pedagogia del lavoro ecostistemica. In Ferrante, A., Galimberti, A., Gambacorti-Passerini, M.B. *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro* (pp. 158-190). FrancoAngeli.
- Gelpi, E. (1997). *Educatons des adultes. Inclusion et exclusion. Atopies*.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Guerini.
- Genovesi, G. (2012). *Principium Educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*. Anicia.
- Lengrand, P. (1974). L'homme de la réponse et l'homme de la question (testo inedito). *International Review of Education*, 40, 3/5, (1994), 339-342.
- Lindeman, E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New Republic & Co.
- Lindeman, E.C. (1930). Adult education. In E.R.A. Seligman (Ed.), *Encyclopedia of Social Sciences* (Vol. 1, pp. 463-466). The Macmillan Company.
- Loro, D. (2006). *Pedagogia della vita adulta*. La Scuola.
- Marescotti, E. (2013). *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Anicia.
- Mari, G. (2024). Lavoro individuale, lavoro sociale, nuovo senso del lavoro. Teologie del lavoro e cultura economica. In Mari, G., Ammannati, F., Brogi, S., Faitini, T., Fermani, A., Seghezzi, F., & Tonarelli, A. *Idee di lavoro e di ozio per la nostra civiltà* (pp. 1-19). Firenze University Press.
- Mariani, A. M. (2002). L'educazione in età adulta. In Mariani A.M., & Santerini, M. (Cur.). *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente* (pp. 109-139). Unicopli.
- Massa, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. La Nuova Italia.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Guerini e Associati.
- Tramma, S. (2011). L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta. In Castiglioni, M. (Cur.). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso* (pp. 107-118). Unicopli.
- Tramma, S. (2025). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Carocci.