

Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione

The time and society of lifelong learning: opportunities, contradictions and new forms of marginalisation

Sergio Tramma

Full Professor of Education | Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”
| University of Milano-Bicocca (Italy) | sergio.tramma@unimib.it

abstract

Over the past few decades, adult education, as a fluid set of theories, intentions, and social and individual practices, has gone through a number of different characterisations (training for work, self-care, individual and social emancipation); all of these have come to fruition within that contradictory fulfilment of modernity in our country that has contributed to outlining adult identities, which are radically different from previous ones. Has this process occurred without contradictions and conflicts? Do the multiple and changing identities, the processes of lifelong learning and the development of autonomy etc. preserve their original emancipatory and progressive connotations? Or are they also the translation of the aggressiveness of cosmopolitan and/or sovereign neoliberalism into the field of educational policies aimed at adults?

Keywords: neoliberalism, individualisation, flexibility risk, ideology of lifelong learning

Nel corso degli ultimi decenni, l'educazione degli adulti, intesa come insieme instabile di teorie, intenzioni, pratiche sociali e individuali, ha avuto differenti caratterizzazioni (formazione per il/nel lavoro, cura di sé, emancipazione individuale e sociale), tutte maturate all'interno di quel contraddittorio compimento della modernità del/nel Paese che ha contribuito a delineare identità adulte anche radicalmente diverse dalle precedenti.

È stato, ed è, un processo senza contraddizioni e conflitti? Le identità multiple e mutevoli, il lifelong learning, l'autonomia ecc. conservano la connotazione emancipativa e progressista originaria, oppure sono anche la traduzione dell'aggressività del neoliberalismo cosmopolita e/o sovranista nel campo delle politiche educative rivolte agli adulti?

Parole chiave: neoliberalismo, individualizzazione, rischio flessibilità, ideologia del lifelong learning

1. Adulità contemporanee

Per tentare di analizzare come si configurano nella contemporaneità alcuni aspetti dei nessi tra età adulta ed educazione, in particolare per cogliere se, quanto e come, le opportunità si frammischino alle penalizzazioni e come interagiscano tra loro, è necessaria un'opera di sintesi ed esplicitazione di alcuni degli aspetti fondanti lo scenario storico-sociale nel quale l'età adulta e l'educazione degli adulti e delle adulte si collocano. È necessario farlo al fine di cogliere le principali mutazioni che hanno interessato l'età adulta sia intesa in senso "astratto" – cioè in quanto modalità di essere degli umani in un certo (incerto) intervallo anagrafico, così come ci è consegnata dalle tradizioni di ricerche scientifiche, storiche, narrative – sia l'età adulta in senso "concreto" – cioè l'età adulta contestualizzata in un tempo e in un luogo – senza sottacere che anche le mutevoli idee di età adulta astratta si formano esse stesse all'interno di tempi e luoghi economici, sociali e culturali.

È un'operazione di ricostruzione e sintesi di cui si dichiara preventivamente il piano di riflessione sul quale si colloca e il "paradigma interpretativo" che utilizza, cioè una concezione materialista che, in questo caso, si configura come una sorta di risciacquatura manzoniana in un Arno rappresentato da Friedrich Engels e racchiuso in una sua nota riflessione:

Secondo la concezione materialistica, il momento determinante della storia, in ultima istanza, è la produzione e la riproduzione della vita immediata. Ma questa è a sua volta di duplice specie. Da un lato, la produzione di mezzi di sussistenza, di generi per l'alimentazione, di oggetti di vestiario, di abitazione e di strumenti necessari per queste cose; dall'altro, la produzione degli uomini stessi: la riproduzione della specie. Le istituzioni sociali entro le quali gli uomini di una determinata epoca storica e di un determinato paese vivono, sono condizionate da entrambe le specie della produzione; dello stadio di sviluppo del lavoro, da una parte, e della famiglia, dall'altra (1970, pp. 33-34).

In questo senso, e da questo angolo visuale, si tratta dunque di focalizzare alcune variazioni che hanno interessato i compiti, anch'essi astratto-concreti/universali-particolari attribuiti all'età adulta, nella fattispecie quelli riguardanti il lavoro (la funzione produttiva), la famiglia (la funzione riproduttiva) e, in associazione a essi, la socializzazione, non consi-

derando però, in quest'ultimo caso, l'adulto solo o principalmente nella sua identità parziale di genitore (quando genitore), bensì in qualità di "formatore generale", professionale o no, delle cosiddette "nuove generazioni". In altri termini, è necessario accennare alle principali mutazioni che hanno interessato tali compiti-funzioni poiché sono strettamente connesse a molte espressioni di educazione intenzionale e non intenzionale; formale, non formale e informale; erogata e/o ricevuta dalle adulte e dagli adulti in Italia nell'ultimo periodo.

Con grande, e ardua, ma funzionale, approssimazione, lo scenario degli ultimi decenni, anche rispetto ai temi oggetto di attenzione, può essere diviso in due grandi, complesse, e non separate fasi: quella del compimento, seppure contraddittorio, del processo di modernizzazione e quella successiva, tutt'ora in corso, che potrebbe essere definita della "modernità contemporanea", "conclamata", prescindendo dai nomi che si utilizzano, o (come postmoderno) non si utilizzano più dopo una breve stagione di successo, per definire tale contemporaneità.

Attualmente siamo nella fase in cui il processo di modernizzazione può dirsi pienamente compiuto anche se, per non pochi aspetti, è a corrente alternata e non ancora del tutto ultimato: si pensi, ad esempio, a quanto premoderno grezzo alberghi in alcune convinzioni quali quella sui vaccini o in quelle più raffinate riguardanti il rapporto tra scuola e natura, per non dire di atteggiamenti relativi a un improbabile ritorno a un altrettanto improbabile comunitarismo denso di lucori, ma anche, e forse più, di chiaroscuri, anzi di vere e proprie ombre nere¹. Un processo di modernizzazione che si è articolato e si articola altresì in trasformazioni distinte, seppure tra loro legate e interagenti: dal fordismo al postfordismo nel campo della produzione al ridimensionamento delle "scienze umane" (Naussbaum, 2011) a favore di quella che potrebbe essere definita l'ideologia algoritmica. Non tutte le trasformazioni che compongono la modernità contemporanea sono però caratterizzate da linearità e sequenzialità irreversibili, si pensi, per esempio, alle contraddittorietà del rapporto tra globalizzazione e sovranismi (divisione internazionale del lavoro, flussi migratori ecc.) e agli instabili equilibri tra la democrazia par-

1 Rispetto a una concezione estrema di comunitarismo maturata nelle tradizioni culturali antimoderniste post Rivoluzione francese si veda l'interessante, e inquietante testo *La rivoluzione culturale nazista* di Johann Chapoutot (2019).

lamentare rappresentativa e il populismo leaderista e antipolitico dalle varie sfumature. Tutto ciò ha avuto delle ovvie ricadute sulla condizione adulta, anzi ha creato *la* condizione adulta nell'*ampio* "qui" (i territori materiali e immateriali di riferimento dei soggetti individuali e collettivi si sono progressivamente ampliati) e nel *breve* "ora" (importanti cambiamenti si succedono in tempi sempre più brevi) e conseguentemente ha avuto ricadute su quell'educare che a tale condizione adulta è intenzionalmente associato e dal quale essa è coinvolta, tanto "in entrata" (adulti educandi) quanto "in uscita" (adulti educatori).

A tutto ciò si aggiunge, ponendosi come uno dei fattori di scenario più importanti degli ultimi anni, la crisi maturata dal 2008 che ha inaugurato nuovi processi e ne ha accelerati alcuni già in corso, generando importanti cambiamenti economici e sociali che hanno interessato le società tutte, e che ha avuto ricadute anche sui minuti comportamenti individuali e collettivi, cioè sui modi di essere e di porsi nelle relazioni con gli altri. Una crisi che:

non è stata un fenomeno di passaggio ma essa stessa un passaggio [...]. Ossia che c'è stato uno di quei sommovimenti dell'economia che trasformano profondamente la società; che siamo passati – o stiamo ancora passando – da uno stato a un altro [e per] molti aspetti delle vite individuali e di quella sociale, il passaggio è già compiuto (Carlini, 2015, p. VIII).

In particolare, l'attenzione è rivolta ai cambiamenti riguardanti i comportamenti riproduttivi, gli assetti familiari, le nuove e vecchie povertà e le diseguaglianze, tutti ambiti nei quali si sono verificate trasformazioni radicali che hanno avuto conseguenze profonde ed estese e che hanno contribuito, tra le altre cose, a modificare il modo di essere e di percepirsi adulti.

Nello scenario degli ultimi decenni, l'aspetto centrale è comunque quello del lavoro (funzione produttiva), un ambito in cui i compiti della responsabilità dell'essere adulti si sono progressivamente ampliati sino a dover essere tali adulti, secondo Luciano Gallino, obbligatoriamente competenti non solo rispetto ai percorsi di inserimento lavorativo e all'aggiornamento professionale, ma anche rispetto alla fine, temporanea o provvisoria, del lavoro. Infatti

Oggi la quasi totalità delle imprese reputa, e anzi teorizza, che non spetta a loro preoccuparsi del destino di chi perde il lavoro o subi-

sce lunghi periodi di non occupazione. A porre rimedio alla precarietà dell'occupazione debbono pensare lo Stato, gli enti locali, il terzo settore – ma in primo luogo la persona interessata” (Gallino, 2007, p. 39).

Quindi non solo la responsabilità individuale relativa all'entrata e alla permanenza nel lavoro, ma anche quella della fuoriuscita, tutto ciò in una dimensione culturale che vede ridimensionarsi progressivamente l'idea e le prassi di azione collettiva nei confronti dei problemi sociali. In sintesi, si è sviluppata una cultura diffusa nella quale maturano posizioni, anche educativamente pregnanti, riguardo all'evolversi dei corsi di vita e alle identità adulte:

L'idea vincente, espressa da pressoché tutti i conservatori e anche da alcuni di 'sinistra' è che i principali impedimenti al progresso economico in Europa sono le rigidità del mercato del lavoro e le eccessive disposizioni in materia sociale, e che la deregolamentazione e la privatizzazione, entro certi limiti, avrebbero aumentato le opportunità e risolto i problemi (Sassoon, 2019, p. 242).

Nella lunga fase di modernizzazione, in particolare per quei settori di popolazione caratterizzati dal poter contare su risorse (materiali, relazionali, formative ecc.) limitate, si è assistito alla progressiva e ambivalente crisi delle storie di vita più caratterizzate da staticità di condizioni economico-sociali, da legami e continuità familiare obbligata (a prescindere dal desiderio di vivere compiutamente tale continuità), da identità etero e auto attribuite sufficientemente solide, continuative e condivise, da percorsi formativi dati per completati perché ritenuti sufficienti all'assolvimento dei minimali compiti produttivi e vitali.

2. Movimento e non virtuose instabilità

Lo sviluppo e la modernizzazione, nelle diverse forme con le quali si sono manifestati, hanno, tra i molti altri aspetti, disegnato una figura di adulto che ha infranto quella tradizionale, non tanto per modellarne un'altra caratterizzata dalla stessa forza, quanto per essere sufficientemente flessibile, in movimento, pronta agli adattamenti che le accelerazioni dello sviluppo richiedevano. Un adulto che possiamo leggere come poliedrico,

mutevole, adattabile per quel che era ed è necessario ai progressivamente sempre nuovi, e instabili, assetti economici e sociali, in particolare alle esigenze centrali e periferiche del mercato del lavoro.

Il movimento e l'instabilità della condizione delle vite adulte sono quindi un'esigenza delle società capitalistiche avanzate rispetto alla configurazione della forza lavoro (definizione, quest'ultima, che bisognerebbe tornare più frequentemente a usare, riducendo il ricorso all'ipocrita definizione di "risorse umane") ma, nello stesso tempo, sono state e sono un piano di ricerca dell'emancipazione delle adulte e degli adulti da una condizione che riduceva l'individuo alle sue funzioni produttive e riproduttive, senza possibilità di esplorare altri mondi vitali: la crescita culturale personale, la partecipazione politica, il divertimento, la vita extrafamiliare ecc. In altri termini, la crisi dell'età adulta in quanto condizione compiuta della vita è stata auspicata e determinata sia dai nuovi assetti economici e dalle pratiche e dalle teorizzazioni del lavoro, sia da chi nei confronti dell'adulto "industriale" (con ancora forti residui di adulto preindustriale) si poneva in una posizione critica, poiché tale soggetto era associato alla ridotta possibilità di scelta, alle mere funzioni produttive, riproduttive e alle ridotte possibilità di accedere a nuove esperienze educative. In connessione a questi movimenti "identitari", si è verificato un movimentarsi dell'educazione degli adulti che ha espresso anime diverse: l'attenzione alla formazione continua di stampo aziendalista, l'emergere di una educazione permanente attenta alla complessità della vita dei soggetti individuali e collettivi, la promozione della "cura di sé", l'attenzione verso l'acculturazione di base e l'acquisizione di competenze per indagare la propria storia individuale e collettiva (Tramma, 2011).

Nella contemporaneità, quindi l'età adulta si trova a dover fronteggiare una serie di sfide che non riguardano solo la triangolazione "fondativa" adulti-formazione-lavoro, ma concernono anche nuove condizioni, assetti e ambienti sociali, o la riformulazione di quelli tradizionali, che vanno dall'ecologia all'intercultura, dalla politica al rapporto tra salute e malattia (Marescotti, 2015). La questione riguarda quindi l'essere adulto quale "cittadino" e quale formatore (di professione o no) che deve educare alla cittadinanza in un contesto culturale nel quale tale cittadinanza cessa di essere concetto astratto associato a un altrettanto astratto e universale "bene comune" condensato in un insieme di "buone pratiche", per diventare esercizio di garanzia dei propri interessi (legittimi o illegittimi) particolari, individuali, familiari o di piccolo gruppo. Ma la stessa

manca di vincoli tradizionali e/o di idee generali alle quali fare riferimento si riversa anche su altri piani: quello della legalità, del rapporto tra i generi, dei nessi tra sviluppo e ambiente, delle diversità culturali, del rapporto tra salute e malattia. Anche rispetto a questi piani si pone la complessa necessità di dover scegliere tra diverse opzioni, quindi di avere sufficientemente chiare le diversità di contenuto tra le possibilità che si prospettano, e prima ancora la necessità di possedere capacità di intravederle in associazione al metodo per selezionarle. In sintesi, è un soggetto adulto che deve affrontare le continue sfide del quotidiano, senza essere vincolato, per dirla con Joris Karl Huysmans di *À rebours*, sollevato, o penalizzato che sia, dai fari delle antiche o delle meno antiche certezze.

In questo senso è sempre valida l'analisi di Ulrich Beck (2008): oggi gli adulti, ma non solo loro, si trovano a dovere cercare, raccogliere e sistematizzare informazioni, a costruire pensieri e meta-pensieri, a effettuare delle scelte, senza o con il forte ridimensionamento, dei tradizionali mediatori e delle culture associate alle dimensioni collettive vissute (dalla chiesa alla comunità locale, dallo Stato alla classe). In ultima analisi, sono liberamente obbligati a "costruire la propria vita". È una apparente condizione di libertà generata dall'indebolimento dei vincoli e dei legami propri delle società tradizionali e di quelle industriali che si intreccia con l'aumento delle dipendenze, più o meno funzionali, da sistemi pubblici e privati (produttivi, formativi, di servizi alla persona e alla collettività) che forniscono strumenti e risorse per la costruzione della propria storia di vita. È quest'ultimo un aumento di dipendenza che va di pari passo, in particolare, con la percezione della allucinatoria fine della dipendenza del processo di costruzione del "sapere proprio" dalle fonti di produzione, stoccaggio e distribuzione del sapere diffuso (scuola, giornali, ricerca scientifica, intellettuali individuali e collettivi, partiti ecc.). Un'allucinazione di indipendenza che non tiene conto della reale dipendenza palese e/o celata, asimmetrica e non negoziabile, con i "giganti" della rete e con chi vi esercita il reale controllo. Certo, anche in questo caso vale la regola aurea dell'apprendere ad apprendere, dello sviluppo di competenze in grado di aiutare la procellosa navigazione nel *mare magnum* delle informazioni, e di quant'altro appartiene alla tradizione di un'educazione degli adulti coerentemente schierata con quella pedagogia democratica e progressista che ha collocato lo sviluppo formativo dei soggetti individuali e collettivi come uno dei propri assi centrali. Ma un tale appellarsi ai principi avviene in un contesto profondamente mutato nel corso degli

ultimi anni, poiché sono da ritenersi indebolite le spinte di quell'educazione degli adulti che metteva al proprio centro l'emancipazione dei soggetti individuali e collettivi dalle forme alienanti della produzione e della riproduzione, mentre sono da ritenersi rafforzate quelle intenzioni educative finalizzate a favorire un "armonico", cioè inconsapevole e ideologico, inserimento degli adulti nelle attuali dinamiche di utilizzo della forza lavoro. In altri termini, è diversa l'educazione degli adulti in un contesto, come quello italiano del Dopoguerra (alla Alberto Manzi, per intenderci), in piena modernizzazione e sviluppo economico, da quella emersa in un ambiente politico e culturale nel quale il rapporto di forza tra "capitale" e "lavoro" aveva subito un riequilibrio (temporaneo) a favore del secondo (le "150 ore" degli anni Settanta, per capirsi) e ancora di più è diversa dall'educazione degli adulti dell'ultimo periodo che rischia di vedere alcune sue importanti componenti scivolare, in posizione subalterna, nella formazione finalizzata alle esigenze del mercato e delle sue culture.

In tutto ciò, inoltre, all'adulto è assegnato il compito – in apparente, ma solo apparente, libertà – di decidere per sé e per le persone su cui esercita la legittima formale/informale potestà. Non solo per i discendenti (quando esistenti), ma anche per gli ascendenti (sempre esistenti) quando costoro non sono più in grado di provvedere autonomamente a loro stessi. E quest'ultimo aspetto merita un inciso: l'adulto non dovrebbe essere coinvolto solo, ammesso che ciò sia opportuno e fattibile, dalla cosiddetta educazione alla "genitorialità", ma anche da un'educazione alla continuazione della "figlità" sotto mutate vesti. E questo è un nodo centrale di un'educazione degli adulti che non voglia essere anch'essa viziata da eccesso di puerocentrismo e che aspiri a operare sul piano delle concrete e diffuse condizioni di vita delle persone (Cornacchia, Tramma, 2019), non delegando quindi l'educazione/formazione alla cura (quella cura concreta, quotidiana, prosaica e faticosa) dell'altro solo alla disponibilità (pedagogicamente inconsapevole) di figure d'ordine sanitario o assistenziale (quando presenti), oppure all'autoformazione in solitudine, al WEB, al passaggio generazionale di pratiche che, come quelle riguardanti l'educazione dei discendenti, derivano da contesti sociali e culturali radicalmente diversi e, in quanto tali, si rivelano parzialmente o del tutto inutili se non deleterie.

A tale proposito è necessario sottolineare quanto la stabilità, o il movimento, delle funzioni sociali attribuite a un gruppo di popolazione risenta anche della stabilità o del movimento di altri gruppi che con essa

stabiliscono rapporti di interdipendenza o di dipendenza. Per gli adulti, va da sé, i principali gruppi di riferimento sono – assumendo temporaneamente come valida la tradizionale tripartizione della vita – i giovani, intendibili, in questo caso, banalmente, come coloro che anagraficamente precedono gli adulti, e gli anziani, cioè coloro che, altrettanto banalmente, gli succedono. In questo senso, senza cedere alla tentazione di considerare la vita un *continuum* senza fasi, stadi e stati o, all’opposto, ritenere che la vita sia caratterizzata da confini netti e non permeabili, è necessario, da una parte – utilizzando le considerazioni di Norberto Bobbio (1994) a proposito della distinzione tra destra e sinistra – rimarcare che esistono degli addensati di colore che caratterizzano il corso della vita (cioè in alcuni momenti si è “sicuramente” adulti, anziani o giovani) e, nello stesso tempo, esistono delle zone grigie che non solo si collocano nelle zone di confine tra le diverse fasi della vita, ma che si infiltrano dall’una all’altra. La solidità delle zone a colore netto, l’ampiezza e la pervasività di quelle grigie dipendono dal periodo storico e dal contesto sociale. In questo quadro, discorrere di età adulta, della possibilità di delinearne un’identità sufficientemente solida e dei compiti a essa attribuiti, non può prescindere dal considerare il processo di invecchiamento della popolazione e l’ampliamento del grigiore prima accennato per quanto riguarda il rapporto tra adolescenza, post-adolescenza, giovinezza ed età adulta (Cornacchia, Madriz, 2014). Senza dimenticare che, ancora oggi, e senza timore di essere smentiti, alcune delle principali iniziative di intenzionale educazione degli adulti sono ancora quelle riconducibili all’area delle università della terza età o equivalenti, cioè un’area densa di chiaroscuri concettuali, poco o punto pedagogicamente presidiata.

3. La disuguaglianza come prospettiva

Una questione dalla quale l’educazione degli adulti non può prescindere è quello della disuguaglianza. Innanzitutto, perché la scelta tra eguaglianza e disuguaglianza, se perseguire l’una o preservare l’altra, se ridurre ai minimi realistici termini le differenze di risorse economiche, e ovviamente non solo economiche, tra gli esseri umani oppure fare delle operazioni di imbellettamento, costituisce la madre di tutte le scelte valoriali. Ma, soprattutto, perché il tema della disuguaglianza, la consapevolezza attorno alle sue cause, è argomento di lavoro per quei pedagogisti ed educatori

che ritengono che le ingiustizie sociali non siano il derivato di incidenti tecnici o di accidentali malfunzionamenti di un sistema di produzione e distribuzione di risorse. Anche questo è un terreno di sfida della contemporaneità perché “Se la diseguaglianza economica di per sé non può essere considerata un tema nuovo, il suo potere catalizzatore nei confronti del discorso politico è senza precedenti” (Alacevich, Soci, 2018, p. XII). Verrebbe da domandarsi se la diseguaglianza è riuscita a investire anche il discorso pedagogico contemporaneo, diventandone uno degli elementi caratterizzanti. Oppure, se è stata operata, anche in quest’ambito, la scelta di “concentrarsi sulla povertà e ignorare la diseguaglianza” (*ivi*, p. 7), una scelta generata, anche se non soprattutto, dal fatto che “Se la povertà può essere affrontata in maniera non antagonista, la diseguaglianza scatenierà sempre, prima o poi, un dibattito sulla struttura del potere e sulle disparità sociali in una determinata società” (*ibidem*). Quindi, anche l’educazione degli adulti che mira a sviluppare azioni finalizzate ad aumentare la giustizia sociale non può esimersi dal porsi il problema dei rapporti di potere in atto e della eventuale loro modificazione.

Si tratta della diseguaglianza che riguarda, come accennato, anche la conoscenza. Non esiste un “bene comune conoscenza” dato in sé (se non per dichiarazione di principio) o realizzato per costruzione autonoma all’interno di un processo in cui, per utilizzare un’espressione di moda, “uno vale uno”. Come analizza Luciano Gallino, il bene della conoscenza è l’esito di una progressiva costruzione sociale nella quale intervengono scelte politiche, oltre che analisi e prassi di tipo economico e tecnologico (2007). Quindi anche la conoscenza e le sue diverse dimensioni sono marcate da una diseguaglianza che non è ridotta solo dall’acquisizione di alcune competenze da parte dei soggetti più deboli, ma richiede operazioni di riequilibrio alle quali possano contribuire anche soggetti in grado di esercitare un’ampia, radicale e fattiva critica all’esistente. E anche questa è una competenza, sebbene non unanimitica o pacificatoria.

Un’ultima considerazione riguarda il tema del Welfare, non sempre argomento d’attenzione pedagogica, malgrado le quantità e le modalità di erogazione dei servizi influenzino la costruzione delle storie di vita delle persone (Saraceno, 2013, 2015). Vi è una pervasiva idea che il Welfare generi dipendenza e non autonomia, che tenga legate le persone alle fonti di elargizione del sostegno e non ne promuova il movimento per la soluzione dei propri problemi. Per utilizzare un noto detto, “date a un uomo un pesce, mangerà per un giorno, insegnategli a pescare, mangerà per tut-

ta la vita” (verrebbe da aggiungere: ammesso che abbia la canna da pesca e vi siano pesci come potenziali prede a disposizione) si potrebbe dire che il Welfare della dipendenza è quello che non solo non insegna a pescare, ma neppure fornisce informazioni né investe sulla capacità dell’individuo di apprendere la teoria e la pratica della pesca. Questo è spesso ritenuto connaturato al Welfare stesso e non soltanto a una visione assistenzialistica di esso alla quale si può invece contrapporre la visione squisitamente sociale-educativa dell’attivazione di percorsi di piena autonomia da parte dei soggetti individuali e/o collettivi che dal Welfare sono coinvolti. Anche in questo caso però la quota di assunzione di responsabilità a carico dell’individuo aumenta sempre di più, e tale aumento ha una duplice lettura: il realizzarsi finalmente della libertà della persona emancipata da servizi che la rendevano dipendente, e che diventa finalmente adulta, oppure l’abbandono della stessa alle proprie risorse intellettuali e materiali all’interno di una generalizzata e intenzionale ritirata del Welfare State, giustificata dal mantra del “non ci sono soldi” (Bukowski, 2019).

A parziale rimedio di ciò parrebbe ergersi il cosiddetto welfare aziendale, in associazione con il welfare comunitario, con gli interventi delle associazioni, delle cooperative ecc. che dovrebbero sostanziare quest’ultimo. Nella sua versione nobile il “fenomeno del welfare aziendale, la cui origine è da rintracciare nella crisi di sostenibilità del nostro modello di stato sociale non più in grado, come in passato, di fare fronte alle spese collegate ai crescenti bisogni di protezione sociale” (Dato, Cardone, 2018, p. 286), è una crisi in grado di “mettere in discussione il vecchio ‘patto’ basato sullo scambio tra prestazione lavorativa e retribuzione monetaria, in favore di un nuovo paradigma, a nostro parere dalla forte connotazione pedagogico-emancipativa, fondato sullo scambio ‘lavoro-benessere’” (ivi, p. 288).

Questione aperta, quella del Welfare aziendale, che si colloca su un percorso che parte dall’apologo di Menenio Agrippa, passa da Robert Owen, Crespi d’Adda e Adriano Olivetti, per giungere sino alle recenti dichiarazioni della “Business Roundtable”, facilmente, immediatamente e radicalmente criticabili e smascherabili (Rampini, 2019)². È una questio-

2 Le prese di posizione di una parte degli imprenditori USA sono riportate sul sito <https://www.businessroundtable.org/> (ultima consultazione: 30/08/2019); cfr. i commenti in Rampini F. (27/08/2019). Svolta nelle imprese Usa. Se il manager diventa verde. *la Repubblica*.

ne profondamente educativa poiché genera apprendimenti rispetto al ruolo delle imprese, alla conflittualità al loro interno, alle aspettative dei lavoratori e, soprattutto, allo smantellamento dell'idea che i diritti fondamentali appartengano ai soggetti in quanto cittadini e non perché lavoratori di qualche impresa più o meno illuminata.

In conclusione, le domande che si pongono oggi riguardano: quanta dell'educazione che coinvolge gli adulti sia riconducibile a esperienze e progetti intenzionali, in qualche modo riconosciuti da istituzioni nazionali o locali, e orientati dal tentativo di perseguire il "bene comune", anche solo in contesti micro; e quanta educazione degli adulti sia riconducibile all'educazione sociale in senso lato (Tramma, 2019). Gli avvenimenti degli ultimi decenni hanno evidenziato quanto abbia inciso tale intenzionale educazione diffusa nel favorire la diffusione capillare della cultura d'impresa, cioè l'estensione delle formule, dei miti e dei riti del mercato a qualsiasi aspetto della vita sociale e individuale. È l'aggressività ideologica del mercato che in quanto tale non si presenta, bensì come modalità universale e "neutra" in grado di regolare i rapporti tra le persone, e tra esse e le cose, soprattutto come modello di riferimento per lo sviluppo dei corsi di vita. È con questa ideologia che è necessario fare i conti, è nei confronti di essa che risulta necessario, per chi si colloca all'interno della tradizione democratica e progressista dell'educazione degli adulti, affilare le armi della critica.

Riferimenti bibliografici

- Beck U. (1997). *Eigenes Leben*, Munchen (trad. it. *Costruire la propria vita*, il Mulino, Bologna, 2008).
- Bobbio N. (1994). *Destra e sinistra*. Roma: Donzelli.
- Bukowski W. (2019). *La buona educazione degli oppressi*. Roma: Alegre.
- Carlini R. (2015). *Come siamo cambiati. Gli italiani e la crisi*. Roma-Bari: Laterza.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenza delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Cornacchia M., Tramma S. (eds.) (2019). *Vulnerabilità adulte. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Dato D., Cardone S. (2018). Il welfare aziendale: caratteristiche, progetti e strumenti per la promozione del benessere comunitario. In L. Cerrocchi, L.

- Dozza (eds), *Contesti educativi per il sociale* (pp. 285-296). Milano: Franco-Angeli.
- Engels F. (1884). (trad. it. *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*, Editori Riuniti, Roma, 1970).
- Gallino L. (2007). *Tecnologia e democrazia. La conoscenza come bene pubblico*. Torino: Einaudi.
- Gallino L. (2008). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Marescotti E. (ed) (2015). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum M. (2010). *Not for profit. Why the Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, 2010).
- Rampini F. (2019). Svolta nelle imprese Usa. Se il manager diventa verde". *la Repubblica*. In <https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2019/08/19/news/usa_il_manager_diventa_verde-233938409/?refresh_ce> (ultima consultazione: 27/08/2019)
- Saraceno C. (2013). *Il welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Sassoon D. (2019). *Sintomi morbosi*. Milano: Garzanti.
- 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. 107-118). Milano: Unicopli.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.