

■ CLAUDIA SECCI

LA SCUOLA POPOLARE: ESPERIENZA PECULIARE DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA

Significati storici e prospettive future

LA SCUOLA POPOLARE NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

La nozione di “scuola popolare” è meno semplicistica di quanto si possa pensare. Problematica è, infatti, la stessa definizione di “popolo”, nonché quella di “scuola” e complessa l’attribuzione di significato all’accostamento tra i due termini. Tralasciando gli infiniti approcci – anche solo pedagogici – al significato della prima definizione, ci si limiterà a dire che, per quanto la nozione di popolare sembri escludere, ritagliare dalla massa delle persone quelle dei ceti più bassi ed emarginate dai percorsi canonici dell’istruzione, in realtà tale aggettivo ha un valore inclusivo. Si tratta di un tipo paradossale d’inclusione, che ambisce – al contrario di quanto solitamente s’intenda, cioè includere gli outsider nell’establishment – a includere tutti i ceti in una nuova utopia sociale (Vittoria 2014, 15). Per quanto riguarda la nozione di scuola, un primo aspetto che sembra di dover annotare è che essa, in tutte le sue caratteristiche, quali che siano le sue forme, configurazioni temporali e spaziali, sopravvive solo quando svolge una funzione articolata nella società. È da questo spunto di riflessione che si partirà anche nella par-

te conclusiva di questo testo, per provare a riflettere sulla base di quali condizioni una “scuola popolare”, che forse, a scampo di equivoci, non dovrebbe più essere così denominata, possa esistere nel contesto sociale odierno.

La scuola popolare trae indubitabilmente il suo fondamento da una situazione di disequilibrio formativo e sociale. Storicamente aspira alla compensazione di uno svantaggio *ab origine* (Tramma 1997, 51-54). Ciò che diversi tra i più influenti autori dell’educazione degli adulti in Italia e altrove hanno messo in evidenza (Demetrio, 1997, 147-150; Elias, Merriam, 1995), è che, mentre in altri paesi europei l’esperienza educativa in età adulta si è evoluta a partire da contesti già acculturati e presso fasce di popolazione appieno inserite nella realtà produttiva e sociale, in Italia essa – nella sua codificazione disciplinare novecentesca – nasce in stretta connessione con l’aspirazione all’emancipazione sociale degli operai, trae linfa dalle rivendicazioni del movimento operaio e dalle conquiste da esso fatte negli anni Settanta (Lo Statuto dei Lavoratori; le 150 ore: Tramma, 1997, 71-73). Si può, quindi, affermare che l’educazione degli adulti in Italia abbia avuto un’origine popolare e compensativa, ma che, qui come altrove, non sia stata esente da un percorso che l’ha allontanata da tale origine se non recidendo queste radici popolari, facendo sì che gli istituti nati da quel preciso contesto ideale si svuotassero pian piano degli iniziali significati sociali e politici, talvolta divenendo “salottieri” e scarsamente incisivi nel produrre un miglioramento delle condizioni di vita delle persone.

Se negli esempi nord- e mitteleuropei e dell’area anglosassone l’educazione degli adulti si struttura soprattutto a partire dal concetto dell’aggiornamento di competenze già possedute, ma anche del recupero dei talenti “sopiti” nella rigida scansione del lavoro produttivo, recupero che può prendere forma in un tempo e una dimensione più pacata della vita (ad esempio durante il pensionamento, o, in generale, nella dimensione del tempo libero), in quelli italiani prevale, come già accennato, l’idea dell’imparare da adulti come riequilibrio, come compensazione di lacune accumulate nel tempo, sulla base di un sistema d’istruzione ingiusto, che offre poco a chi già ha poco.

Il riferimento obbligato, intuitivo, rispetto alla prospettiva da ultimo indicata, è quello dell’opera di Capitini, Milani e Dolci. Dal punto di vista

più strettamente teorico, legato, se si vuole, a una prospettiva più canonica della storia della pedagogia in Italia, tutte e tre le grandi correnti filosofico-pedagogiche italiane, ovvero quella cattolica, quella marxista e quella laica, hanno intrattenuto un rapporto stretto con il concetto di educazione permanente, prospettando visioni in parte differenti ma in parte anche sorprendentemente affini, soprattutto nell'assegnare all'idea della permanenza – diremmo istituzionale e non solo diffusa – dell'esperienza educativa, un valore etico e civile fondante. È certo, tuttavia, che sono stati in particolare i laici (Marescotti nomina il lavoro di Anna Lorenzetto) e i marxisti (in particolare Filippo Maria De Sanctis) a definire una vocazione italiana a intendere l'educazione permanente nei caratteri che si sono anche prima delineati (Marescotti 2012, 46-49). Se De Sanctis aveva affrontato il tema soprattutto come esigenza di controllo pubblico dell'offerta educativa, conferendo all'idea di scuola popolare non solo, dunque, la funzione di recupero delle carriere scolastiche istituzionali mancate, ma anche quella di critica più complessiva del sistema d'istruzione in tutte le sue caratteristiche e conseguenze, Anna Lorenzetto parlò diffusamente, nelle sue opere, di una vocazione educativa italiana – forse più potenziale che realizzata – a essere ponte internazionale tra l'Europa e il Sud del mondo, in virtù dei suoi travagliati vissuti storici di analfabetismo nel Meridione (Lorenzetto 1976) e – si potrebbe aggiungere – in virtù della radicale riflessione gramsciana su questi stessi temi. Si è sempre potuta osservare una grande “attrazione pedagogica” tra Italia e America Latina e più in generale i paesi emergenti, di cui si ha testimonianza, ad esempio, nella risonanza che l'opera di Paulo Freire – tralasciando le esperienze più attuali – ha avuto in Italia negli anni Settanta, ad esempio con la creazione di un Centro di Documentazione a Pistoia (IDAC), tutto improntato a una traduzione “italiana” della *Pedagogia degli Oppressi*. Ma si pensi anche alle case editrici, quali ad esempio Emme Edizioni, che, attraverso collane specificamente dedicate, si sono occupate delle esperienze pedagogiche che all'epoca si compivano nei paesi emergenti.

Gli svariati e differenziati esempi di educazione popolare offertici dai paesi latinoamericani, mostrano, ad esempio, la varietà, talvolta l'ambiguità e contraddittorietà ideologica dei movimenti che stanno alla base delle esperienze culturali osservate: la vocazione critica e rivoluzionaria

dell'educazione popolare è più una graduale conquista che un dato di partenza. Spesso gli elementi di cattolicesimo radicale sono compresenti a quelli marxisti e a volte preponderanti (tra l'altro, ciò non significa che l'ispirazione sia meno progressista); spesso il carattere trasformatore del movimento di educazione popolare è una acquisizione che risulta nel processo storico, che sorge più dalla scoperta epistemologica del metodo pedagogico che dalle aspirazioni teoriche originarie; i movimenti di educazione popolare affinano, nel tempo, una loro prospettiva complessiva sul sistema d'istruzione e politico e i punti che andrebbero radicalmente riformati (Leher, Vittoria 2014, 60, 72).

Sarebbe semplicistico, forse fuorviante, affermare che le scuole popolari sorte nel Paese siano state espressione di una volontà di realizzare la pedagogia degli oppressi, fin nelle sue conseguenze trasformative, nella società italiana. Spesso le esperienze concrete di scuola popolare, come si vedrà meglio oltre, hanno piuttosto tratto linfa da slanci localistici di filantropismo, a volte poggiando più sulla volontà di alcuni singoli di rendersi artefici di una buona opera, che sull'idea di prospettare una rivoluzione sociale e educativa. Tuttavia, ogni possibile sfondo sociale e teorico deve essere tenuto debitamente in conto, piuttosto indagando a fondo nelle ragioni di alcune affinità storiche "intercontinentali", che possono avere avuto un certo significato nel produrre una determinata idea di educazione degli adulti e di scuola popolare. Del resto, parafrasando un, in qualche misura abusato, aforisma di Rilke, "Il futuro entra in noi, per trasformarsi in noi, molto prima che accada", nell'opera di Freire agisce l'influenza del marxismo di Gramsci, molto prima di quanto sia avvenuto l'incontro diretto dell'autore brasiliano con l'opera del pensatore italiano. Ce ne offrono testimonianza, oltre che lo stesso Freire in alcune interviste, Moacir Gadotti e Carlo Alberto Torres, tra i suoi più importanti collaboratori e allievi (Aa. Vv. 1996, 74, 122, 141, 568; Mayo 2007).

Gramsci, dunque, potrebbe essere osservato come fautore di una visione organica dell'educazione, nei suoi aspetti istituzionali e autorganizzati, nei suoi elementi ideologici e squisitamente teorici, nella quale un'idea forte di scuola popolare possa prendere corpo. Egli svolge ripetutamente delle affermazioni intorno all'organizzazione della scuola ufficiale come scuola di classe, scissa tra un'aspirazione professionalizzante e una uma-

nistica e disinteressata, che, in una sua versione moderna e articolata, l'autore non manca di preferire, affermando la sua più alta formatività (Gramsci 2007, 1531, per citare un luogo), anche, ad esempio – paradossalmente – rispetto a esiti di acquisizione logico-matematica (Ivi, 1892); ma soprattutto una sua più elevata rispondenza al compito di emancipazione culturale delle classi subalterne (Ivi, 1547-1548).

L'ideale della diffusione e della solidità della scuola come “apparato di cultura” capace di accogliere ogni individuo a prescindere, ad esempio, dalle condizioni economico-sociali emarginanti, è centrale in Gramsci, che, in un certo senso, stigmatizza l'esaltazione dell'autodidattismo. Se, infatti, questo ha avuto una sua funzione, come aspirazione personale, presente nella biografia di certi eroi della cultura (Gramsci stesso!), che superasse ogni possibile limitazione oggettiva ad educarsi e istruirsi, attribuire eccessiva rilevanza all'autodidattismo come formula culturale, rappresenta un modo per la classe dirigente di sottrarsi alla funzione di organizzare democraticamente l'accesso all'istruzione “di ogni ordine e grado” (Ivi, 1730-1731).

Una nozione organica di cosa possa rappresentare, per Gramsci, una scuola popolare, va desunta, in buona sostanza, da un lato dalla sua visione della scuola in generale, osservata come apparato culturale complessivo, dall'altro, dall'osservazione e riflessione dei fatti della biografia stessa di Antonio Gramsci, sulla quale alcuni autori attuali di pedagogia si sono soffermati, piuttosto che da espliciti riferimenti dell'autore in tale direzione. Si potrebbe affermare, intorno al primo punto, ovvero quello di carattere più teorico, che – e ciò appare un paradosso – l'utopia educativa gramsciana presuppone come inutile la scuola popolare come “camera di compensazione” di una scuola ufficiale che produce degli “esclusi cui deve essere restituito lo studio” (parafrasando il titolo del testo cui si farà accenno in seguito). Intorno a tale punto, che contiene anche la domanda su cosa sia più importante tra creare una scuola alternativa a quella ufficiale o riformare criticamente la prima, è, ridotta al nocciolo, tema sul quale si confrontarono, anche con posizioni differenti, Aldo Capitini e Lorenzo Milani negli anni Sessanta. Tuttavia, si può altresì notare come l'esperienza delle scuole popolari sia stata, in misura maggiore o minore, connotata dalla critica al sistema ufficiale d'istruzione, argomento fortemente gramsciano e dal valore attualissimo.

Dal punto di vista teorico, c'è dell'altro: implicitamente, Gramsci ha, nelle sue riflessioni diffuse su scuola, cultura e società (termini strettamente correlati nel suo pensiero), aperto la prospettiva di quella che può essere definita una società educante, che, in quanto tale, non può fare a meno della "scuola dopo la scuola". Gramsci ha intuito lucidamente il movimento dinamico della formazione dell'identità dell'individuo, che, in quanto espressione di un "blocco storico" (Ivi, 1569), non cessa di educarsi sia subendo le influenze economico-sociali e politiche del contesto in cui è immerso, sia partecipando attivamente alla propria educazione, con l'obiettivo di divenire sempre più organico a un processo di trasformazione della società che lo vede coinvolto.

Infine, su un terreno di prassi e squisitamente biografico, Gramsci, come ha ricostruito P. Mayo, ha condotto diverse esperienze di "Scuola Popolare", sia concependo e animando, tra le altre esperienze, i Consigli di Fabbrica come luoghi privilegiati della formazione degli operai in quanto costituentisi come "uomini nuovi", sia animando delle forme di educazione/istruzione dei compagni di detenzione, nell'epoca della carcerazione (Mayo 2007, 60-61).

Al di là della prospettiva gramsciana, comunque centrale nel nostro discorso, è stato molto importante il lavoro di ricognizione compiuto di recente da alcuni studiosi, che hanno proposto la rilettura di alcuni aspetti storici dell'educazione degli adulti, alla luce di una visione che non fosse troppo rigidamente strutturata secondo l'alternativa aggiornamento/compensazione; formazione/educazione; educazione degli adulti benestanti/degli adulti svantaggiati. Da questo punto di vista, ad esempio, Demetrio ha interpretato l'opera di Mezirow, quale tentativo di ricongiungere due fondamentali prospettive dell'educazione degli adulti, intravedendo la loro originaria coesistenza nella storia pedagogica americana (Demetrio 2003, VII-VII), oppure, in seguito, Marescotti, traducendo l'opera fino ad allora inedita di Lindeman, personaggio che fa da anello di congiunzione tra la pedagogia deweyana e i padri dell'andragogia che hanno operato nella seconda metà del Novecento, ha mostrato come l'educazione degli adulti negli Stati Uniti, ovvero nel cuore dell'occidente ricco, contiene fin dalle sue prime mosse storiche uno slancio democratico rispondente a un'utopia sociale (Marescotti 2013). Tale discorso di sintesi non va inteso quale tentativo di "pacificazione"

o di smussamento degli angoli della critica sociale e politica che l'educazione degli adulti porta con sé, anche nell'accettazione del conflitto sociale, bensì come consapevolezza teorica iniziale che consenta di leggere in modo più approfondito il fenomeno della scuola popolare, che è proprio realtà che, in modo più complesso di quanto si possa intuire, contiene in sé le differenti connotazioni ora definite.

LA SCUOLA POPOLARE DI IS MIRRIONIS

L'elemento che ha fornito lo spunto iniziale di questa riflessione, come già accennato, è costituito dal testo a cura di Franco Meloni, Ottavio Olita e Giorgio Seguro, *Lo studio restituito agli esclusi. Gli anni della Scuola Popolare di Is Mirrionis*.

Il quartiere di Is Mirrionis fu sin dalle origini abitato dagli sfollati della seconda guerra mondiale, persone e famiglie emarginate dalla vita produttiva cagliaritano, fatto che alimentò attraverso i decenni successivi e fino ad oggi uno storico pregiudizio (Meloni, Olita, Seguro 2016, 215-217). Con l'introduzione dell'edilizia privata degli speculatori e delle grosse imprese, dagli anni Cinquanta Is Mirrionis divenne un quartiere disomogeneo socialmente, collegato al centro ma, fino agli anni Settanta, scollegato dagli altri quartieri periferici della città (Ivi, 220-225). Il quartiere (assieme a Mulinu Becciu, il più recente, e Sant'Elia) è oggi una delle grandi aree popolari della città di Cagliari, che – per elementi caratteristici e per ciascuno specifici – ne racchiudono l'anima “periferica”, là dove questa non vada intesa come marginale ma piuttosto come *popolare*, appunto, non elitaria e autentica. È una zona contrassegnata dall'importante presenza di persone provenienti da centri del Nuorese, dalla presenza di studenti, molti dei quali fuori sede (le università sono vicine), lavoratori, migranti dall'Africa e dall'Asia e persone di cultura, e, soprattutto nei decenni passati, era ricca di sedi politiche, associative e culturali. Accanto a questi aspetti, tuttavia, sussistono a Is Mirrionis situazioni di grande degrado abitativo, di cui sono massima espressione le “case parcheggio”, comuni al quartiere di Mulinu Becciu, ovvero appartamenti minuscoli e pessimamente forniti. Questi, che avrebbero dovuto rappresentare soluzioni temporanee per famiglie indigenti, spesso molto numerose, sono diventati, invece, luoghi d'abitazione permanente e

sono stati solo recentemente riqualificati dall'attuale amministrazione. Oggi, come quarant'anni fa, a Is Mirrionis c'è un primato *regionale e nazionale*, di abbandono scolastico (Ivi, 29).

In un contesto certo molto diverso, nel 1971, ma caratterizzato dagli aspetti appena descritti, per lo meno come ambientazione di fondo, nacque la Scuola Popolare. Essa s'ispirava al movimento sessantottino, alle lotte della sinistra studentesca e al cattolicesimo progressista (Ivi, 20) e si nutrì – ciò è assai importante per comprendere la difficoltà odierna di replicare un'esperienza simile – dell'innovazione e della crescita economica che investì anche la Sardegna negli anni Sessanta e Settanta (Ivi, 38-39). La Scuola Popolare, come già detto, nasceva con l'obiettivo di reinserire, da un lato, quella parte del mondo dei lavoratori che ne era esclusa, nel circuito d'istruzione; dall'altro, con l'obiettivo di elaborare un metodo di studio più legato alle reali esigenze esistenziali degli allievi, meno autoritario della scuola istituzionale. Il primo obiettivo ottenne una significativa risposta, a livello ministeriale nazionale, nell'istituzione, nel 1974, di commissioni speciali per l'attribuzione della licenza media ai lavoratori che provenivano dai percorsi delle scuole popolari e serali (Ivi, 49-50). I corsi che si tenevano nella Scuola Popolare comprendevano dei moduli più legati alle discipline istituzionali, che però erano affrontate con la presenza simultanea del gruppo degli insegnanti e, quindi, attraverso un'ottica interdisciplinare, e dei moduli più "occasionalisti", di discussione legata ai grandi eventi dell'epoca e a situazioni contingenti, legate all'attualità locale.

In un recente dibattito sul ruolo e l'esperienza della Scuola Popolare di Is Mirrionis, i protagonisti di allora hanno posto l'accento sulla prospettiva di rimescolamento sociale che questo istituto aveva aperto: nel rapporto tra studenti/insegnanti volontari e lavoratori/allievi, attraverso una sorta di completamento vicendevole, cadevano le tradizionali differenze gerarchiche insite nella relazione educativa tradizionale e, soprattutto gli insegnanti volontari, vivevano una maturazione della propria formazione nel contatto con il mondo del lavoro reale, le sue persone, circostanze e regole. La scuola aveva anche una sua complessiva funzione sociale, che consisteva nel mettere in circolo talenti personali inutilizzati, spesso sconosciuti ai soggetti stessi e ciò si manifestava sia rispetto agli insegnanti, sia rispetto agli allievi.

Nel caso ora esaminato, così come in molte altre esperienze documentate, il significato politico delle attività svolte nella scuola si rivelava tale solo a posteriori. Il pretesto e gli obiettivi della scuola erano innanzitutto di tipo pedagogico-istruttivo, ma le pratiche portavano con sé quello che anche Moreno – rispetto ad altra realtà – definisce “un modo di stare insieme che è a monte del potere, a monte della necessità propria di ogni potere piccolo o grande di dividere gli uomini in buoni e cattivi, amici e nemici” (Moreno, Vittoria 2014, 79).

APPRENDERE DIVERSAMENTE

Anche se si tratta di un percorso riflessivo e di ricerca molto importante, non sarebbe utile, in questo scritto, ripercorrere in modo analitico le tappe storiche attraverso le quali si è solidificata una concezione secondo la quale l'apprendimento degli adulti vive di sue istanze e caratteristiche peculiari. Innanzitutto, perché ormai diversi saggi e testi racchiudono in modo lucido tale evoluzione di pensiero; ma poi, perché sembra più opportuno, a partire da un'esperienza concreta come quella appena delineata, individuare gli elementi empirici, che possono ricondursi ai concetti chiave di Freire e di Mezirow, di Lindeman o di Knowles e forse, in parte, metterli in discussione, integrarli.

La particolarità dell'esperienza testimoniata cagliaritana sta, a quanto pare, nell'aver rilevato i motivi teorici più frequenti nella letteratura andragogica, ovvero quella che si occupa dell'apprendimento degli adulti, a partire dalla prassi, individuandoli nel dialogo serrato tra insegnanti e studenti, dimostrando che la scuola, quando è educazione, è, innanzitutto, esperienza vitale di trasformazione consapevole per tutte le persone che vi partecipano. Curiosamente, è soprattutto nelle testimonianze degli insegnanti volontari (Meloni, Seguro, Olita 2016, 93-94), che si esprime la potenzialità trasformativa dell'incontro educativo. Per i giovani di allora, l'apertura all'insegnamento, significava affrontare il “dilemma disorientante” di una crisi vocazionale, rispondere alla domanda sul cosa fare di se stessi. Ciò che avveniva nell'educazione tra adulti, nella Scuola Popolare rappresentava una chiarificazione, una presa di consapevolezza su quel dilemma (Mezirow 2016, 99-104).

Nella pratica formativa si sviluppavano i problemi pedagogici legati alle

peculiarità dello scambio educativo tra adulti. Un insegnante volontario di allora testimonia: “Mi resi subito conto del ruolo culturale e sociale che la Scuola poteva svolgere, ma capii anche, immediatamente, le difficoltà che avremmo incontrato nel rendere comprensibile, fruibile, il nostro sapere – accademico e nozionistico – con una didattica che non fosse ripetitiva di quella ufficiale che tante gravi esclusioni aveva prodotto e continuava a produrre” (Meloni, Seguro, Olita 2016, 123). Si scopriva, dunque, la necessità di far discendere la didattica dagli “universi tematici” degli allievi, affrontando il lavoro attraverso uno stile democratico e cooperativo, nel quale – come nell’ideale di scuola laportiana – studenti e insegnanti condividono gli aspetti organizzativi del lavoro scolastico (Ivi, 69, 74). Evidentemente, gli strumenti didattici divenivano dialogici piuttosto che unilaterali, orientando verso quello che un ex-studente definisce, con un’espressione che richiama la pedagogia freireiana, miglioramento della “comprensione del mondo” (Ivi, 126).

Le testimonianze sulle pratiche adottate nella Scuola Popolare di Is Mirionis, forniscono però anche indicazioni di carattere più squisitamente didattico. Gli ex-allievi, parlando delle motivazioni che li spingevano e che si tramutavano, raccolte dagli insegnanti, in una particolare attitudine operativa, affermano il valore di un insegnare ed apprendere “non per il voto ma per la vita”, obiettivo che non può che comportare la scoperta del valore dell’interdisciplinarietà (Ivi, 71, 80, 98). Ma raccogliere le motivazioni di persone adulte che decidono di riprendere il percorso d’istruzione e formazione – che per molte di esse era stato difficoltoso, se non proprio fallimentare, dal punto di vista del rapporto con la scuola – non poteva che comportare un contesto formativo in cui le esperienze e le intelligenze, le emozioni dei discenti, fossero valorizzate (Ivi, 120). Siamo, con gli elementi appena messi in luce, nel pieno del discorso andragogico di Malcolm Knowles, che metteva in evidenza il peso dell’esperienza (familiare, professionale, di responsabilità e, più generalmente, di vita) e degli interessi del discente, nel rapporto educativo tra adulti. Soprattutto in riferimento al tema della motivazione, che Knowles definisce, nel discente adulto, tipicamente “intrinseca” (Knowles 2002), cioè autonomamente elaborata, si ritrova, nella riflessione e osservazione di questa esperienza, la domanda cruciale, cui forse non è dato di trovare una risposta, se gli adulti apprendano più perché spinti da un bisogno

materiale oppure perché spinti da un bisogno d'altro genere, di accrescimento, di approfondimento umano.

Proprio in riferimento a ciò, l'esperienza della Scuola Popolare di Is Mirrionis fornisce, per bocca dei suoi protagonisti, delle risposte caratterizzanti e peculiari. La scuola popolare diviene realmente luogo in cui, per i soggetti nelle loro differenti funzioni, si fondono ceti popolari e ceti intellettuali, si fonde il lavoro intellettuale con quello manuale. Il miglioramento individuale nella capacità di affrontare il proprio lavoro, il miglioramento delle condizioni di vita che diversi riferiscono (Meloni, Seguro, Olita 2016, 80, 110); infine, il dato di fatto che molti acquisiscono la licenza media grazie alla frequenza della scuola, risultano, in sintesi, tutt'altro che percorsi alternativi a quelli di una crescita umana, sociale e politica più generale e dicono che, in fondo, voler distinguere troppo tra uno studio "interessato" e utile e uno "disinteressato", si rivela, qui come altrove, un errore.

PROSPETTIVE FUTURE

Laura Stochino e Michela Caria, ponendosi il problema contenuto nella domanda ora formulata, ovvero se si possa pensare a esperienze culturali che oggi ripercorranò, almeno per qualche termine, le scuole popolari degli anni Settanta, scrivono: "Se dunque quelli erano anni di speranze e di partecipazione, quelli che viviamo oggi sono contrassegnati dall'involutione culturale e democratica. L'attuale legislazione scolastica (anche quella rivolta agli adulti) ricalca in pieno l'arresto di quel processo egemonico da parte delle classi subalterne. Le ultime riforme e i tagli della spesa hanno indebolito l'offerta formativa e modificato profondamente gli obiettivi educativi. Da una scuola che tentava di abbandonare il nozionismo per insegnare ad imparare si è passati a una scuola di 'competenze'" (Ivi, 14).

I fautori attuali di una forma di esperienza scolastica rivolta agli adulti, in particolare a quelli svantaggiati, dovrebbero innanzitutto rappresentarsi e formulare una chiara definizione di "svantaggio sociale", delle sue tipologie e fenomenologie, che sono certamente differenti da quelle degli anni di cui si è parlato in precedenza. Si tratta di un impegno che necessita, oltretutto, di una radicale trasformazione del linguaggio e di una

rivisitazione sostanziale del significato dei termini in uso. Una “scuola popolare” (le virgolette divengono, dunque, d’obbligo), inoltre, non può che porsi l’obiettivo di inserirsi nel problema dell’iperspecializzazione che l’odierno funzionamento dell’economia richiede. Può esistere solo se intercetta la domanda di competenze, appunto, proveniente dal mondo del lavoro; non ha, tuttavia, ragione di essere se non assume tale realtà in modo critico, *mediando* il rapporto della persona adulta con il mondo del lavoro, per salvaguardare il più possibile le aspirazioni individuali e le motivazioni autentiche.

Questa è l’*era dell’accesso*, ma forse non più nei termini in cui la pensava Rifkin più di quindici anni fa. Le possibilità di accesso alle informazioni e alle nozioni sono oggi molto reali e diffuse anche nei ceti meno abbienti e ciò, in qualche modo, elimina la necessità cui sopperivano le scuole popolari degli anni Settanta presso il proletariato e il sottoproletariato. Occorre allora individuare ciò che ancora è problematico nel rapporto tra classi subalterne, istruzione e sapere nella realtà odierna. Si dovrebbe riflettere, ad esempio, su ciò che ancora oggi i sociologi pongono in evidenza: cioè che i percorsi interni alla scuola mostrano tuttora una maggiore difficoltà di successo per i bambini e i ragazzi provenienti da ambienti più deprivati. Occorre, inoltre, riflettere sul fatto che l’accesso non basta e che, anzi esso risulta addirittura fuorviante se non c’è una Scuola (intesa come istituzione continuativa, permanente, ma anche come ideale, come scuola di pensiero, orientamento) che aiuti una deco-difica critica dell’informazione.

Tale stato di cose avrebbe una risonanza effettiva nel risultato di recenti indagini volte soprattutto a individuare il livello di alfabetizzazione funzionale delle persone adulte, dal quale emerge che in Italia, soprattutto al Sud e nelle Isole, il 70% della popolazione dai 16 ai 65 anni è al di sotto delle competenze di lettura e logico/matematiche considerate adeguate a interagire nella società (ISFOL 2013, 69-70). Il dato va comunque considerato in rapporto a indagini precedenti al 2013, che segnalavano una percentuale ancora maggiore di adulti con livelli di alfabetizzazione ancora inferiori e, però, una presenza minore di persone che si attestano a un livello medio-basso (Ivi, 80). Tradotto in termini più discorsivi e riflessivi, queste informazioni indicano una sorta di “schacciamento” dell’alfabetizzazione degli adulti attuale su un livello medio-basso, per

cui diminuiscono i soggetti ad alfabetizzazione debolissima, ma sono anche molto pochi gli adulti che offrono una prestazione elevata. È interessante anche notare che, sempre secondo gli studi statistici promossi dall'OCSE, la fascia d'età più in difficoltà rispetto alle competenze legate all'alfabetizzazione funzionale è non quella dei giovani adulti, ma quella dei 55-65enni (Ivi, 86), aspetto che fa riflettere non solo sull'indebolimento delle capacità cognitive nel muoversi verso l'anzianità (processo che, tra l'altro, diversi studiosi mettono in qualche modo in dubbio), quanto sui percorsi pregressi, mancati o scarsamente efficaci, di formazione e scolarità.

Le recenti evidenze del mercato del lavoro e dell'economia mostrano che l'enfasi sulla centralità della formazione e – come si diceva prima – sulla specializzazione come chiave di volta per il miglioramento delle condizioni delle persone, ha ragione d'essere e non si rivela come uno slogan ipocrita, solo quando a tale enfasi si accompagna l'investimento reale sugli stessi processi formativi. L'idea della compensazione come idea-guida che ci era apparsa per un verso foriera di un concetto debole di educazione degli adulti, si ripresenta come concetto forte se intesa come intervento di perequazione, che persegue l'ideale della democrazia educativa.

Non si può quindi pensare a un corrispettivo attuale della scuola popolare per gli adulti odierni che non contemperi le diverse esigenze che sono state ora nominate e che si riferiscono a un necessario principio di realtà, che rimanda a una scuola "utile", che risponda a bisogni reali, anche immediati, che fornisca strumenti per quella che rimane la maggiore motivazione perché un adulto voglia apprendere (Ivi, 156), cioè abbandonare lo stato di inoccupazione o disoccupazione (trovare un lavoro, trovare un altro lavoro, mettersi in condizione di essere occupati); ma che si riferiscono anche a un'esigenza di lettura critica della propria realtà, lettura che deve essere esercitata verso tutte le esperienze e applicata alle nozioni dalle quali prendono le mosse le stesse prospettive qui indicate (anche l'indagine statistica prima menzionata va letta considerando che i parametri utilizzati possono non essere quelli realmente funzionali a uno sviluppo della popolazione adulta più emarginata).

Spesso si parla dell'effetto delle nuove tecnologie sull'informazione, la formazione, gli aspetti quotidiani e diffusi della vita delle persone. C'è,

nella società tecnologica, come correttamente notano i fautori dell'esperienza della Scuola Popolare di Is Mirrionis, "la presunzione che tutto il mondo è conosciuto perché gli strumenti tecnologici ci metterebbero nelle condizioni di farlo" (Meloni, Seguro, Olita 2016, 24); questa concezione non solo è illusoria perché, come già notato, l'accesso puro e semplice all'informazione non è sufficiente a produrre cultura, ma essa crea un fenomeno che forse è ancora più grave se non se ne è consapevoli e che potrebbe essere definito come *delocalizzazione e solitudine*. Le nuove tecnologie, cioè, nell'aver aumentato in modo esponenziale l'accesso ai prodotti della cultura, all'informazione e alla discussione, hanno in parte eliminato le occasioni di aggregazione che di queste attività erano condizione. Questo, per le persone adulte, è più vero che mai: informarsi, apprendere, fruire dell'arte e della cultura sono divenute attività "risolvibili" individualmente e restando distanti fisicamente l'uno dall'altro. La tecnologia, potenzialmente, sostituisce l'attività di andare al cinema insieme e discutere del film visto; riunirsi in una sede politica e dibattere di un argomento; andare in biblioteca e acquisire un libro e studiare in gruppo; perfino andare a "scuola". Non si vogliono negare, in questa sede, le potenzialità di accesso e democratizzazione che la realtà appena descritta porta con sé, aumentando, appunto, la fruibilità del sapere. Ma concentrandosi sul tema della scuola nella sua funzione educativa, va tenuto sempre a mente che quella funzione necessita di un incontro "di corpi" che non può esaurirsi nella virtualità e nella dislocazione, le quali, anche dal punto di vista politico, producono divisione, difficoltà nel confronto e allentamento dei legami.

Una moderna scuola per gli adulti di oggi non può, forse, prescindere da una quota consistente di virtualità, se si vuole di E-Learning, ma per rispondere autenticamente a una domanda di apprendimento ed educazione critica, occorre un ambito in cui, seguendo Freire, "nessuno educa nessuno – nessuno educa se stesso – gli uomini si educano tra di loro con la mediazione del mondo" (Freire 1971, 79). È opportuno, allora, quello spazio fisico, anche simbolico, *altro* rispetto a quello domestico, lavorativo, relativo alla scuola ufficiale, un luogo in cui le persone si prendano il tempo e la fatica di andare. La scuola deve essere continua rispetto alle altre dimensioni dell'esperienza, ma

anche capace, nell'ambito delle sue responsabilità, di sottrarre l'individuo dalle condizioni negative che ne limitano le potenzialità di crescita e formazione.

Sembra opportuno concludere questa riflessione ponendo al centro di una nuova idea di formazione organizzata degli adulti il tema della migrazione, ovvero una prospettiva che includa i bisogni educativi e d'istruzione della popolazione migrante. Autori come Fernanda Minuz, che hanno studiato, ad esempio, i meccanismi dell'apprendimento della "lingua seconda", da parte degli immigrati, aiutano a interpretare i fenomeni pedagogici legati a tale attività nelle loro caratteristiche inedite. È in tali contesti che un apprendimento "scolastico" come quello di una lingua straniera si colora di significati ulteriori e più profondi, come il trauma del distacco e la scoperta dell'accoglienza e si tramuta in dialogo tra i mondi di cultura fra i quali si è "sospesi". Emergono fenomeni di carattere segnatamente "andragogico", che hanno un valore che travalica l'ambito ristretto in cui possono essere osservati e che mettono in discussione alcuni pregiudizi consolidati: non è vero che un adulto possa memorizzare solo con difficoltà i vocaboli di una lingua nuova; una buona alfabetizzazione di base nella lingua madre ha un valore predittivo positivo, ma fino a un certo punto, perché il desiderio di riscatto costituisce una spinta motivazionale che si rivela ancora più forte degli strumenti "tecnici" posseduti dal discente (Minuz 2005, 44, 52-53). Si tratta solo di esempi, cenni d'esperienza, che, tuttavia, considerati in relazione a quanto finora detto, fanno pensare che la scuola popolare, proprio intesa nel suo spirito originario di realtà educativa di mediazione tra il formale e il non formale, che ambisce a rispondere a esigenze d'istruzione scolastica e professionale, ma anche di formazione politica e alla cittadinanza, di crescita umana e sociale, potrebbe essere uno degli spazi più importanti.

BIBLIOGRAFIA

- Aa. Vv. (1996), *Paulo Freire. Una biobibliografia*, a cura di M. Gadotti, Cortez Editora, São Paulo.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- Demetrio D. (2003), *Introduzione*, in J. Mezirow, *Apprendimento e tra-*

sformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti, Raffaello Cortina, Milano.

Elias J. L., Merriam S. (1995), *Philosophical Foundations Of Adult Education*, Krieger Publishing Company, Malabar Florida.

Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.

Gramsci A. (2007), *Quaderni del carcere I-IV*, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino.

ISFOL (2013), *PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, in: [http://www.isfol.it/piaac/Rapporto Nazionale Piac 2014.pdf](http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf).

Knowles (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.

Leher R., Vittoria P. (2014), *Educazione popolare in Brasile dagli anni sessanta al Movimento dei contadini senza terra (MST)*, in *Educazione Democratica*, Anno IV, 7.

Lorenzetto A. (1976), *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Edizioni Studium, Roma.

Marescotti E. (2012), *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano.

Marescotti E. (2013), *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman*, Anicia, Roma.

Mayo P. (2007), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Deffino Editore, Sassari.

Meloni F., Olita O., Seguro G., *Lo studio restituito agli esclusi. Gli anni della Scuola Popolare di Is Mirrionis*, La Collina, Ortacesus.

Mezirow J., (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano.

Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.

Moreno C, Vittoria P (2014), *Una scuola che promuove legami e comunità solidali. Dialogo su educazione popolare e nuove sfide educative*, in *Educazione Democratica*, Anno IV, 7.

Tramma S. (1997), *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano.

Vittoria P. (2014), *Presentazione*, "Educazione Democratica", Anno IV, Numero 7.