

Alle origini dell'educazione permanente in Italia: il maestro “inattuale” Mario Mencarelli

Claudia Secci

Mario Mencarelli si è occupato in modo specifico del concetto di educazione permanente in quattro sue opere, che coprono l'arco di due decenni (1964-1983). Dai testi traspare l'idea di educazione permanente come concetto guida, relativo all'educazione intesa quale strumento non solo di adattamento dell'individuo alla società, ma anche e soprattutto di piena e “integrale” autorealizzazione della persona. A favore di tale compito devono essere impegnate tutte le agenzie educative, a partire dalla famiglia e dalla scuola di base, continuando con i contesti lavorativi, i luoghi del tempo libero e della partecipazione civica.

Mario Mencarelli specifically dealt with the concept of permanent education in four of his works, spanning two decades (1964-1983). From the texts emerges the idea of permanent education as a pedagogical key-concept, referring to education not only as a social adaptation tool, but also and more than anything as an “integral” personal self-fulfillment tool. All educational subjects must be engaged in supporting this task, from the family and the ground school, to the work and free time environments, to the places of civic engagement.

Parole chiave: Mario Mencarelli, educazione permanente, educazione degli adulti, personalismo, democrazia

Keywords: Mario Mencarelli, permanent education, adult education, personalism, democracy

1. “Inattualità” di Mencarelli

Mario Mencarelli¹ è considerato, con diritto, uno dei padri dell'educazione permanente in Italia. Insieme ad Anna Lorenzetto e a Fi-

¹ Mario Mencarelli (Asciano, 1923 – Siena, 1987), è stato un insegnante e pedagogista italiano. Fu maestro elementare nella provincia di Siena dal 1944 al 1952, conseguendo nel frattempo il Diploma di Vigilanza Scolastica. Nel 1951 si laureò in Pedagogia all'Università di Firenze con una tesi su Dewey con relatore Ernesto Codignola e iniziò la sua vasta produzione saggistica e bibliografica, dapprima collaborando con alcune riviste. Dopo un'esperienza come Direttore Didattico e insegnante di Lettere alle Medie, ottenne la libera docenza in Pedagogia. Fu incaricato di Storia della Pedagogia all'Università del Sacro Cuore, nella sede di Brescia e, successivamente, di Milano. Dal 1969 fu Professore di Pedagogia nella facoltà di Magistero dell'Università di Siena, sede in cui fondò il Centro di Ricerca e Documentazione

lippo Maria de Sanctis², è stato uno dei primi autori della pedagogia italiana a orientare il suo impegno intellettuale specificamente verso l'educazione degli adulti e, appunto, il concetto di “educazione permanente”, definizione cui sono intitolate quattro delle sue opere. Con i nomi citati in precedenza condivide anche il destino “sfortunato” di quegli autori, che, forse meno dirampanti e visibili di Dolci e Milani, hanno occupato un frangente della storia dell'educazione permanente e degli adulti che non ha fatto in tempo a conoscere i fasti della popolarità della rete e il cui pensiero, al contempo, è ricordato ma più raramente approfondito in saggi e manuali sul tema. Chi volesse parlare di Mencarelli a ragazzi e giovani di oggi, avrebbe difficoltà anche a reperirne un'immagine.

Alcuni autori, a ben vedere, attraverso varie opere ed iniziative, non hanno mancato di evocare lo studioso, innanzitutto in un convegno a lui dedicato a due anni dalla scomparsa, tenutosi ad Arezzo nel 1989, intitolato *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. I contenuti dell'evento furono successivamente raccolti in un volume, curato da Sira Serenella Macchietti, che presentava anche studi in onore dell'autore e approfondimenti del suo pensiero³. La figura di Mencarelli, inoltre, rivive in alcune ricostruzioni storiche sul pensiero pedagogico del Novecento italiano⁴, mentre altri hanno messo in evidenza la sua rilettura del contributo maritainiano e personalista alla teoresi pedagogica e sottolineato come egli si sia impegnato per affermare il valore non funzionalista del concetto di educazione perma-

sull'Educazione Permanente, e, nel 1978, divenne Professore ordinario. Nello stesso anno fondò la rivista “Prospettiva EP” e ne divenne direttore. Ebbe, sino all'anno della sua prematura scomparsa, importanti incarichi oltre che accademici anche ministeriali, nelle associazioni professionali dei pedagogisti, nell'IRRSAE Toscana, nella formazione degli insegnanti, e in gruppi di studio istituiti dalla Conferenza Episcopale italiana. Per una ricostruzione bio-bibliografica dell'opera di Mencarelli, cfr. G. Gatti, M. Lucci, *Mario Mencarelli: bibliografia*, Roma, Bulzoni, 1999.

² Cfr. E. Marescotti, *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 43-44.

³ S. S. Macchietti (a cura di), *Per una pedagogia di frontiera*, Roma, Bulzoni, 1998.

⁴ Cfr. anche F. Cambi, *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva*, in “Studi sulla formazione”, I-II, 2009, pp. 23-32; S. S. Macchietti, *La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese*, in “Studium educationis”, 1, 2011, pp. 7-17.

nente⁵. Al di là di questi approfondimenti, tuttavia, è spesso la qualità ideologica del pensiero di Mencarelli, più che quella ideale, ad essere considerata, soprattutto in riferimento a una “scienza”, come quella dell’educazione degli adulti, che si è affermata in Italia come sapere dalle matrici laiche e, in parte, marxiste. Il concetto di educazione permanente in Italia, come si è già accennato in altra sede, è emerso, nell’esperienza storica e pragmatica, in connessione profonda con il movimento di emancipazione di fasce svantaggiate della popolazione adulta, che uscivano fortemente abbattute dalla guerra, ma per nulla prive di risorse per una rinascita, che infatti, negli anni a seguire, prese corpo. Questo aspetto emancipatore dell’educazione degli adulti in Italia verrà ampiamente riconosciuto dallo stesso Mencarelli quando tratterà dell’indissolubile legame lavoro-democrazia-educazione permanente⁶. Si può presumere che tale orientamento abbia tratto linfa da un’impostazione ideale e filosofica di tipo laico-marxista, piuttosto che da quella più legata al cattolicesimo, di cui Mencarelli fu un rappresentante. Tali divaricazioni teoriche, inoltre, risultavano nette e apparivano insuperabili, con poche possibilità di contaminazione, nell’epoca del secondo dopoguerra: in un contesto diverso, infatti, non poche prospettive dei tre autori principali prima menzionati – Mencarelli, Lorenzetto e De Sanctis – sarebbero apparse per quel che erano, cioè, collimanti, tali da poter affermare con forza lo sviluppo di una visione pedagogica, che, muovendo verso il concetto di educazione permanente, riusciva a proporre il rinnovamento della scuola e delle esperienze educative diffuse nella società.

2. La “quadrilogia”: definizioni iniziali

Oltre ad avere fondato nel 1978 la rivista “Prospettiva EP”, Mencarelli scrisse quattro opere intitolate all’educazione permanente, la prima delle quali, *Educazione permanente. Dall’educazione di base all’educazione dell’adulto*, venne pubblicata nel 1964. Egli mai intese la riflessione sull’educazione permanente, sull’educazione degli adulti

⁵ Cfr. M. Cornacchia, *Cultura umanistica e approccio organizzativo: il presunto bivio dell’educazione degli adulti in Italia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 8, 2014, pp. 18-30.

⁶ Cfr. M. Mencarelli, *Educazione permanente, democrazia, creazione culturale*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente e democrazia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983, pp. 30-31.

e sui suoi concetti-chiave come slegata da una “continuità della ricerca”⁷ che ha contrassegnato il suo itinerario. Secondo l’autore, le esperienze condotte in nome dell’educazione permanente, che – come ricordiamo – è un concetto originariamente lanciato nella conferenza dell’UNESCO di Montreal del 1960, manifestarono una precoce dispersione tecnocratica, che poneva in evidenza più i traguardi educativi prossimi che quelli di lunga gittata⁸. Sin dalle origini, come traspare dalle pagine di Mencarelli, ci si è chiesti se educare gli adulti fosse un lusso o una necessità, ma l’autore fa emergere un orientamento che fa sintesi di tale (apparente) contraddizione: l’educazione permanente deve uscire dal dilemma, divenendo un modo d’essere costante dell’esperienza educativa sociale, giacché “tutto” deve essere educativo, in un senso che è proprio di tutta l’educazione, che quindi comprende la dimensione etica e non esclusivamente la scienza o la tecnica.

Mencarelli nel suo discorso, riferendosi ad alcune distorsioni di una società dei consumi allora agli esordi, manifesta delle preoccupazioni che sarebbe riduttivo definire attuali: in particolare, si pronuncia contro un “tempo libero” risucchiato dall’asservimento ad interessi economici, oppure occupato in attività routinarie, ad ogni modo sottratto a quell’idea complessiva di sviluppo e formazione che si propone come auspicabile. Questa riflessione ha notevoli punti in comune con quella sviluppata da Capitini intorno a un ampio spettro di argomenti dell’“educazione degli adulti”⁹. L’autore attribuisce grande importanza al tema, tanto da tornarvi in una parte successiva del testo, nella quale, quasi ricalcando il Gramsci che tratta di *americanismo* e *fordismo*¹⁰, ma anche facendo trasparire una vena moralistica, denuncia forti tendenze a utilizzare il tempo “libero” secondo criteri di abitudinarietà, evasività, conformismo, esibizionismo, presunzione e desiderio di compiere avventure “ad ogni costo”, che nulla aggiungono e, anzi, tutto sottraggono, a un’idea di formazione secondo un orientamento educativo permanente¹¹.

⁷ S. S. Macchietti, *Mario Mencarelli: trentacinque anni di ricerca pedagogica*, in G. Gatti, M. Lucci, *Op. cit.*, p. 32.

⁸ Cfr. M. Mencarelli, *Educazione permanente. Dall’educazione di base all’educazione dell’adulto*, Brescia, La Scuola, 1964, pp. 11-13.

⁹ Cfr. A. Capitini, *Educazione aperta 1*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 245-252.

¹⁰ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2011, pp. 2160-2171.

¹¹ Cfr. M. Mencarelli, *Educazione permanente...*, cit., pp. 180-189.

La condizione del capitalismo occidentale post-bellico concorre a produrre altri fenomeni, quali quelli dell'iper-adattamento e della spersonalizzazione, che sono antitetici a una concezione di educazione improntata al personalismo, dunque all'originalità e alla creatività personale. Esplicitando ulteriormente il suo pensiero, l'autore denuncia l'insufficienza di un'educazione degli adulti che si è, sino a quel momento, manifestata come reazione a qualcosa (ad esempio, l'analfabetismo), spinta da quelle che Maslow definì motivazioni estrinseche, disarticolata in particolarismi; oppure, al contrario, si è orientata verso grandi progetti universalisti e totalitari. Contro ambedue le opzioni, seguendo un Maritain che parla di un'educazione come armonizzazione dei conflitti, Mencarelli propone invece un'educazione integrale, attenta all'individuo in tutte le sue età, alla sua realizzazione personale non disgiunta da quella della società¹².

Chiamando in causa autori della sua o della successiva generazione, ma richiamandosi anche al Dewey della democrazia e della scuola "totale", l'autore sviluppa la necessità di ricomprendere l'adulthood come fase della vita, come anticipazione della senilità, che è essa stessa anticipazione del declino, iniziando a formulare un'idea di educazione degli adulti che verrà ripresa nelle opere successive, ovvero come momento di un percorso complessivo, individuale e collettivo, che viene impostato sin dall'educazione di base e che, pertanto, vede coinvolte tutte le strutture educative, a maggior ragione, in quanto non deve essere demandata a gruppi specifici, che conducano un movimento fazioso ed episodico. Ciò prefigura una scuola che, come già propose Spranger¹³, deve "dinamizzare verso l'io e verso la società", divenire popolare senza svilire i propri contenuti.

La visione di Mencarelli, seguendo le orme di Comenio, di Suchodolsky¹⁴, ma – verrebbe da aggiungere – anche della Arendt di *Vita Activa*, è frutto di una prospettiva che supera il carattere esclusivamente contemplativo dell'umanesimo, fonda un'idea *totale, integrale* e *critica* dell'educazione permanente, là dove tali caratteristiche si riferiscono all'armonizzazione di educazione individuale e sociale; di quella tecnico/professionale e di quella creativa e morale; dell'adulto

¹² *Ibidem*, pp. 24-31.

¹³ Cfr. E. Spranger, *Difesa della pedagogia europea*, tr. it., Roma, Armando, 2000, pp. 55-67.

¹⁴ Cfr. B. Suchodolsky, *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, tr. it., Roma, Armando, 1962.

che accoglie l'innovazione tecnologica e di quello che non si fa anichilire da un progresso che non ha più un ordine assiologico. Con un'espressione significativa, Mencarelli sostiene che l'educazione permanente debba guardare "a una sintesi operativa e originale"¹⁵.

Una parte dell'analisi di Mencarelli, pur così all'avanguardia, mostra alcuni segni lievemente regressivi rispetto al tema del ruolo delle donne e dei giovani nella società, soprattutto quando l'autore svolge una riflessione su questi ultimi sulla base di alcune inchieste. I giovani sono osservati in modo favorevole, a dire il vero, ma si parla anche di una tendenza all'appiattimento e all'imborghesimento, caratteristica che, in relazione a coloro, i quali, da lì a poco, saranno protagonisti delle rivolte del Sessantotto, non pare particolarmente ben attribuita. Altresì, sul ruolo delle donne, dopo avere ripreso uno dei "dogmi" del cattolicesimo, ovvero l'esaltazione della differenza sessuale, già così presente nei testi di Edith Stein, e averlo fatto congiuntamente a un apprezzamento del movimento di emancipazione, Mencarelli offre improvvisamente una prospettiva più cauta¹⁶.

In generale, lo sguardo di Mencarelli sull'educazione permanente e sulla scuola (egli osserva la seconda come principale agente della prima) è uno sguardo che rifugge quella che Mazzetti aveva definito "funzione vicariante" e porta l'autore ad affrontare nel dettaglio una programmazione didattica aperta alla comunicazione, all'esperienza e alla ricerca. L'autore apprezza l'intenso lavoro teorico-pratico di Anna Lorenzetto sull'alfabetizzazione, ma ritiene che l'educazione permanente debba spingersi oltre una funzione compensatoria e muoversi verso una funzione "costitutiva". Tale lettura, tuttavia, che non riconosce il valore complessivo dell'alfabetizzazione, forse sconta il fatto che allora, in Italia, non fosse ancora stata compresa la vastità e l'importanza del lavoro di Paulo Freire in America Latina.

In conclusione, Mencarelli intravede la necessità di una società "educatrice", che vinca i contrasti interni che affliggono la società italiana degli anni Sessanta e che si manifestano nei grandi divari economici, nella migrazione interna e in una certa dispersione giovanile. Con notevole capacità anticipatoria, l'autore comprende come l'innovazione tecnologica (che egli definisce "cibernetica") da sola non basti a favorire l'educazione permanente, giacché diminuire il tempo di lavoro e aumentare quello dell'autoistruzione non è di per sé suffi-

¹⁵ M. Mencarelli, *Educazione permanente...*, cit., p. 69.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 132-140.

ciente se non vi è una cultura che sorregge la spinta autoformativa degli adulti.

3. Il ruolo della scuola di base

Il tema è affrontato, in particolare, nel testo, edito nel 1969 e ripubblicato nel 1976, *Scuola di base e educazione permanente*, nel quale Mencarelli definisce la pedagogia dell'adulto come avviata ed avallata, anche se secondo prospettive di segno diverso. La necessità di impegnarsi intorno all'educazione degli adulti nasce, tuttavia, anche da una carenza, generata dall'incapacità dell'attivismo di affrontare a fondo il problema degli analfabetismi.

La posizione di Mencarelli, dimostrata anche dagli orientamenti della filosofia dell'educazione che egli cita¹⁷, è sempre incentrata su una visione umanista/personalista. Per tenere la persona al centro del discorso, l'autore prospetta la necessità che pedagogia dell'età evolutiva e pedagogia dell'adulità (termine, quest'ultimo, che Mencarelli non usa, ma che oggi si deve anche alla sua riflessione) si riconoscano a vicenda. Per preparare un terreno fertile allo sviluppo dell'educazione permanente, occorre che la scuola tenga insieme spontaneismo – che viene apprezzato quando non è del tutto irrazionale – e educazione all'intenzionalità; ciò significa mantenere una rotta precisa verso obiettivi e valori universalistici, ma sempre con attenzione alla realizzazione della persona in rapporto alla peculiarità delle fasi evolutive che essa affronta¹⁸. L'orientamento, inteso come tensione verso i valori, emerge in qualche modo come il contrassegno dell'età adulta, più ancora che il vissuto, che attende sempre di essere "risignificato" dal soggetto che ne è titolare. Non si trova, tuttavia, un disconoscimento del valore dell'esperienza: soprattutto in riferimento alla questione dell'analfabetismo, rispetto alla quale Mencarelli cita gli autori Lengrand, Mazzetti, Lorenzetto, egli afferma che, in età adulta, esso finisce per coincidere non con la non conoscenza astratta di soggetti e argomenti, ma con la non conoscenza empirica degli stessi. La persona, ancora una volta, è al centro della sintesi tra esperienza e orientamento e la scuola, per arrivare a supportare tale idea, deve avvalersi non solo di un'attitudine alla ricerca, che era già stata proposta nel testo di cui

¹⁷ Cfr. M. Mencarelli, *Scuola di base e educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1969, pp. 30-34.

¹⁸ *Ibidem*, pp. 54-55.

si è già detto e che tornerà nelle pagine successive, ma anche di uno sfondo, un contesto che condivide la sua cultura nei principali orientamenti¹⁹. Affrontando il tema del rinnovamento metodologico della scuola, Mencarelli parte dal problema della definizione del metodo, giungendo ad affermare che esso debba essere orientato da una antropologia pedagogica e che debba rifuggire sia la *routine* sia l'improvvisazione; l'aggiornamento del metodo, in tal senso, altro non è se non "la focalizzazione, in termini di cultura e di scienza e delle possibilità educative, dell'azione di magistero"²⁰. In relazione ai metodi scolastici dell'epoca, tuttavia, Mencarelli rileva, attraverso studi di carattere anche comparativo, una tendenza ad adottare metodi attivi in modo non coordinato né orientato ad obiettivi pedagogici chiari.

Partendo dall'importanza del concetto di piano di studio quale parte del più complessivo "piano di lavoro", si sviluppa un ragionamento che tiene in egual misura conto dell'atteggiamento strutturalista di Bruner (là dove la struttura, però, non sia intesa come rigida e immutabile) e delle esigenze di attivismo sottolineate, intese come la capacità dell'ente scolastico di aiutare il singolo nella sua esperienza auto-realizzativa. Mencarelli tiene sempre insieme slancio morale e studio dell'ambiente, significando come l'attenzione alle direttive etiche non possa che confrontarsi con le condizioni ambientali intese in senso lato. Anche nella visione di Dévaud, l'esperienza ambientale come esperienza educativa non deve essere intesa come da acquisire passivamente. Su questo tema, Mencarelli insiste, anche rispetto a una rilettura dell'educazione globale, intesa anch'essa come un globale che si costruisce e non si subisce.

Proseguendo sul filo di una critica all'attivismo, l'autore segnala anche la pericolosità di una disattenzione alla didattica della lingua, intesa come abdicazione a uno studio storico-critico della lingua stessa, antidoto, quest'ultimo, alla tirannia di quella che l'autore definisce "civiltà dell'immagine" (siamo tra la fine degli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta!). Ma quali orientamenti dell'educazione linguistica possono aiutare la persona a sviluppare una visione di sé come impegnata permanentemente nella propria educazione? Una lingua introiettata nelle sue regole e peculiarità, che però diviene anche veicolo della propria personalissima espressione.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 78-81.

²⁰ *Ibidem*, p. 122.

Senza uscire dalla dialettica tra attivismo e strutturalismo, Mencarelli si sofferma, successivamente, sul valore permanentemente formativo della geografia e della storia quali elementi della conoscenza e dell'identità della persona²¹. Il capitolo si chiude con un'attenzione al presente inteso come educazione che, a partire dal grado di sviluppo atteso del bambino e dell'adolescente, lo sollecita a porsi delle domande e a sviluppare quella che, sotto altro nome, non è altro che una *pedagogia critica*. La scuola ha come principali compiti quelli di *eliminare i pregiudizi*, intesi come ottusità, monotonia routinaria, intolleranza religiosa o di altro genere; *educare al potere autodecisionale*, appunto come forma di resistenza al disordine e alla mancanza d'orientamento dell'esperienza, avendone preventivamente riconosciuto il valore; *educare alla pace*: citando Montessori, Mencarelli ritorna al più classico e disatteso tema del Novecento e anzi, della storia dell'umanità; *formare integralmente l'uomo*: non è un fatto di grande novità che Mencarelli si ricongiunga con il maestro Maritain, però è significativo che questa educazione integrale si coniughi con un'accezione non utilitaristica, ma complessiva del termine di *competenza*, già allora in auge, e di *umanesimo popolare*.

Mencarelli svolge, infine, una breve quanto utile riflessione sul tempo libero, tema che appariva essergli già caro nel testo del 1964: educare attraverso il tempo libero non significa organizzarlo dettagliatamente e irreggimentarlo, ma viverlo (svago compreso) secondo un orientamento educativo che è il medesimo del tempo di lavoro.

In conclusione, Mencarelli sostiene che per affermare l'educazione permanente non sono sufficienti le riforme della struttura scolastica, ma occorre una società educante che riesca a sconfiggere le forme di culto del divismo, di addormentamento, che un certo rapporto con le industrie dello svago adduce. In questo contesto, se non fosse che il libro di De Sanctis e Masala²² riguardante il rapporto tra cinema ed educazione degli adulti sarebbe stato pubblicato successivamente, pare quasi che Mencarelli voglia ingaggiare una discussione a distanza con l'altro autore che si occupava del tema, assumendo, però, una posizione molto diversa e critica intorno alla positività del rapporto arte popolare-educazione permanente. In fondo, però, è convinzione unanime dei due e di altri, che la vera educazione permanente salvi l'uo-

²¹ *Ibidem*, pp. 241-258.

²² Cfr. F. De Sanctis, F. Masala, *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*, Roma, Bulzoni, 1983.

mo dal suo essere mero consumatore e lo renda più vigile e autode-terminato.

4. *Il valore dell'animazione socio-culturale*

Quasi prendendo le mosse dagli argomenti di carattere pedagogico-sociologico appena accennati, in una sua opera del 1973, Mencarelli riflette su come non sia nuova, nella storia, una prospettiva dell'educazione come sviluppo della personalità, fatto che, tuttavia, all'inizio degli anni Settanta, si pone con una particolare urgenza storica. L'educazione permanente non va confusa né con l'"educazione popolare", soprattutto se intesa quale sforzo minimale di sopperire alle esigenze educative di base della popolazione, né con l'educazione dell'adulto, che, parimenti, risente di una connotazione compensatoria e sussidiaria. L'educazione permanente è, pertanto, soprattutto uno "stile di vita", che va appreso precocemente; "non si tratta", ammonisce Mencarelli, "dunque semplicemente dello sviluppo rousseauiano, ma della maturazione della propria originalità nel quadro etico-storico-culturale"²³. Ma su questo discorso – prosegue l'autore – pesa il retaggio di una concezione dell'educazione in cui vita pre-adulta e vita adulta sono intese come perfettamente separate e distinte in "preparazione al fare" e "fare".

Mencarelli, come nel testo precedentemente analizzato, auspica una riforma culturale della scuola e della società nel senso anzidetto e dimostra, ancora una volta, una grande preoccupazione verso una società suggestionata da tendenze deteriori che, naturalmente, colgono soprattutto gli adulti. Sulla base di un intenso lavoro che il pedagogista condivide con altri a livello internazionale, Mencarelli propone un'animazione socio-culturale che sia orientata dai criteri di educazione permanente enunciati in tutti i suoi scritti, ma si preoccupa anche di segnalare una storia dell'"educazione degli adulti" in Italia, che si snoda attorno alle tre tappe della lotta per l'alfabetizzazione, della costituzione dei centri di lettura e, infine, dei centri sociali di educazione permanente²⁴. Naturalmente, l'evoluzione della scuola popolare, legata alle tappe prima descritte, è andata incontro a problemi di volta in volta legati alla sistemazione logistica e tecnica ma anche a que-

²³ M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, Brescia, La Scuola, 1973, p. 19.

²⁴ *Ibidem*, pp. 42-49.

stioni e problemi di ordine prevalentemente teorico, riguardante una prospettiva che da compensatoria si faceva maggiormente articolata e ampia.

Mencarelli riporta, nel suo testo, tabelle molto interessanti riguardanti il decrescere dell'analfabetismo in Italia, regione per regione, ma anche una supervisione grafica dell'aumento delle iniziative in oggetto, che vanno dalla scuola popolare già attiva nel 1947-48 alla vasta gamma di corsi presente nel 1969-70 e, infine una tabella sulle iniziative specificamente intitolate all'educazione degli adulti, generiche dal 1949 e articolate nel 1969-70²⁵.

Interessante è lo sviluppo dell'iniziativa nel campo dell'educazione degli adulti nei cosiddetti centri di lettura: essi nascono per garantire una continuità all'alfabetizzazione. La persona che è giunta tardi al possesso della letto-scrittura è persona che non ha organizzato le sue abitudini e il suo stile di vita intorno ad essa, può dunque facilmente ricadere in una sorta di inerzia; il centro di lettura ha il merito di strappare la persona a quell'inerzia, benché resti il problema della mancanza di un'educazione permanente come cultura comune e diffusa. L'autore è attento, inoltre, a porre il problema della "infiltrazione" di tali iniziative, che nascono sulla base di un'aspirazione generalista e disinteressata, da parte di coloro i quali portano legittime, ma in qualche modo fuorvianti, richieste di professionalizzazione specifica.

Infine, si delineano i caratteri dei Centri sociali dell'Educazione Permanente, che intercettano una società in crescita, tendente alla diversificazione. Si tratta di strutture che ambiscono a porsi "in ascolto" delle reali esigenze formative e che spaziano dall'orientamento specificamente professionale alla formazione della persona: preludono a quello che verrà definito "sistema formativo integrato" e che ha la funzione di gestire e coordinare piuttosto che di erogare direttamente. La parte conclusiva del testo di Mencarelli si occupa di definire il concetto di animazione socio-culturale raccogliendo i dati comparativi e fotografando la situazione europea dell'inizio degli anni Settanta. Si potrebbero evidenziare diversi aspetti, che avvicinano ma anche distanziano l'essenza dell'animazione socio-culturale nel contesto storico di Mencarelli e in quello attuale, ma vale senz'altro la pena di evidenziare il ruolo dell'animazione come *avanguardia*: essa, tanto più è formativa quanto più intercetta prospettive culturali e sociali non ancora pienamente visi-

²⁵ *Ibidem*, p. 56. A titolo d'esempio, si vedano i "Corsi per i genitori", che risultano 85 nel 1959-60 e ben 1785 nel 1970.

bili. L'animazione non ha un contenuto fisso quanto invece ha un metodo. In sostanza, dunque, cos'è mancato ad essa? Parafrasando Lorenzetto, Mencarelli afferma che l'animazione educativa necessita di un suo Rousseau, di una sua legittimazione teoretica²⁶. In tale contesto, si pone anche il problema del rapporto tra testo e video, e si rileva che, sorprendentemente, l'avvento della TV non ha soppiantato la carta stampata, come si poteva temere e come, purtroppo, sembra poi essere avvenuto. A differenza che in altri punti dell'opera dell'autore, il discorso pare piuttosto ottimistico rispetto a una capacità dell'uomo di volgere in termini educativi la propria esposizione alle immagini.

5. Infine, la democrazia

A metà degli anni Ottanta, Mario Mencarelli cura un testo in cui compaiono anche gli autorevoli contributi di Richmond, docente di Pedagogia dell'università di Glasgow e di Suchodolsky, omologo dell'università di Varsavia. Le tre riflessioni affrontano precisamente il tema del rapporto tra democrazia ed educazione permanente. In particolare, secondo il nostro autore, il discorso sull'educazione permanente diviene necessario in riferimento a una mancata fiducia nella partecipazione politica che, come è noto, si è manifestata con vigore, in Italia, nella prima metà degli anni Ottanta (si vuole far notare quanto, nel Paese, siano state influenti, da un lato, le conseguenze di una recessione economica, che riguarda peraltro tutto il continente europeo e oltre e la fase drammatica degli anni di piombo). Questo contesto storico ha posto l'educazione tutta, soprattutto nella teorizzazione che ha prodotto l'idea di società educante, proprio di fronte al tema ancestrale della propria funzione²⁷.

In particolare, l'educazione permanente – scrive l'autore – si trova a dover affermare il valore non della reattività (il disporsi a rispondere a singoli obiettivi emergenti), ma della creatività, cioè a “scoprire” un nuovo orientamento basato, a sua volta, su una “scoperta”, quella dell'adulto come soggetto d'educazione, traguardo al quale l'attivismo non è giunto, fermandosi a metà strada rispetto a quello che sarebbe stato un suo naturale compimento.

²⁶ *Ibidem*, p.180.

²⁷ Cfr. M. Mencarelli, *Educazione permanente, democrazia, creazione culturale*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente e democrazia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983, pp. 13-16.

L'aspetto pedagogico si rivela proprio come quello più drammaticamente carente nella realizzazione della democrazia, là dove esso veniva esplicitato in tutta la sua importanza già da Dewey; il sistema democratico, altresì, proprio nelle sue insufficienti espressioni concrete, dimostra i suoi limiti e le sue distorsioni, come già aveva pensato Capitini nel suo teorizzare l'omnicrazia. Partendo da un sempre fecondo confronto tra la visione di Dewey e quella di Maritain, Mencarelli si preoccupa, soprattutto, di mettere in luce il problema dello smarrimento della dimensione assiologica, legata agli obiettivi ultimi, della democrazia, che rischia di perdersi in un esercizio acritico e meccanico dei suoi mezzi²⁸.

Lo sguardo sul tema del lavoro non può che mutare anch'esso; ora l'esperienza lavorativa non può essere disgiunta da quella formativa e il lavoro non ha valore solo in quanto azione purchessia, ma deve rispondere a bisogni reali e non fittizi, deve essere gratificante e realizzante. Sulla stessa lunghezza d'onda appare il discorso sul diritto all'educazione che Mencarelli preferisce pensare più complessivamente come diritto "a essere", in senso integrale. Al concetto giuridico e politico di uguaglianza, infatti, l'autore, seguendo Dewey, aggiunge l'idea della profonda differenza individuale.

All'inizio del presente testo si è fatto riferimento al tema delle barriere ideologiche che impediscono di ottenere uno sguardo aperto sui temi di ricerca di un autore; è significativo osservare come tale discorso venga affrontato da Mencarelli per legittimare la nascita e l'affermazione delle scienze pedagogiche, quale insieme di percorsi specifici che offrono dignità scientifica (e appunto non ideologica) allo studio di temi dell'educazione differenti. Ma la funzione delle scienze pedagogiche non deve essere solo quella strettamente scientifica; esse posseggono una funzione pubblica, chiarificatrice, che sta a sostegno dello sviluppo della comunità e del singolo, proprio in virtù del fatto che sono una sintesi di "tecniche e valori".

Scrivendo Mencarelli: "non ci pare di essere giudici troppo severi se affermiamo che l'istruzione ricorrente è vissuta in genere in termini di consumo delle informazioni esistenti, ben al di qua di un impegno di cultura di sé stessi che si dispieghi anche creativamente davanti al patrimonio culturale che è andato storicamente producendosi"²⁹: con

²⁸ Cfr. J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it., Brescia, La Scuola, pp. 57-113.

²⁹ M. Mencarelli, *Educazione permanente, democrazia...*, cit., p. 41.

questa preoccupazione, innegabilmente attuale, ma naturalmente anche con l’auspicio e l’impegno per una trasformazione, si chiudono la riflessione dell’autore e i nostri brevi commenti.

Egli ha, nell’ultimo testo preso qui in esame, ulteriormente chiarificato una posizione che emerge sin dalle prospettive degli esordi, ovvero che l’educazione permanente è una concezione pedagogica complessiva, che s’ispira a un’idea fondamentale dell’educazione, idea che per sua natura non può che conformare tutti i soggetti e le agenzie che agiscono educativamente. L’educazione permanente, secondo tale concezione, deve avere un fondamento scientifico, che, in quanto tale, cataloga, analizza e differenzia le diverse specialità (pedagogia sociale, speciale, educazione degli adulti, didattica...) ma anche un orientamento valoriale, ispirato a criteri di creatività e criticità, mancanti i quali l’educazione permanente non può che ridursi a un insieme di tecniche di adattamento che non liberano la persona ma, al contrario, la rendono più che mai vittima di un’integrazione funzionale, che non coincide con quella umana e sociale, ma ne rappresenta una parte limitata.

Riferimenti bibliografici

Cambi F., *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un’interpretazione metodologica e riflessiva*, in “Studi sulla formazione”, I-II, 2009, pp. 23-32

Capitini A., *Educazione aperta I*, Firenze, La Nuova Italia, 1967

Cornacchia M., *Cultura umanistica e approccio organizzativo: il presunto bivio dell’educazione degli adulti in Italia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 8, 2014, pp. 18-30

De Sanctis F., Masala F., *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all’uso del cinema*, Roma, Bulzoni, 1983

Fadda R., *L’adulto tra lavoro e “cura di sé”*, in “Studium Educationis”, 1, 2001, pp. 24-33

Gatti G., Lucci M., *Mario Mencarelli: bibliografia*, Roma, Bulzoni, 1999

Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 2011

Granese A., *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Roma, Armando, 2008

Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell’educazione permanente*, Roma, Studium, 1976

Macchietti S. S. (a cura di), *Per una pedagogia di frontiera*, Roma, Bulzoni, 1998

Macchietti S. S., *Mario Mencarelli: trentacinque anni di ricerca pedagogica*, in G. Gatti, M. Lucci, *Mario Mencarelli: bibliografia*, Roma, Bulzoni, 1999

Macchietti S. S., *La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese*, in “Studium educationis”, 1, 2011, pp. 7-17

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

119 – *Alle origini dell'educazione permanente in Italia:
il maestro "inattuale" Mario Mencarelli*

- Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione*, tr. it., Brescia, la Scuola, 2001
- Mazzetti R., *Dalla funzione vicariante alla funzione costitutiva*, Napoli, Istituto Editoriale del Mezzogiorno, 1963
- Mencarelli M., *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, Brescia, La Scuola, 1973
- Mencarelli M., *Educazione permanente, democrazia, creazione culturale*, in M. Mencarelli (a cura di), *Educazione permanente e democrazia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983
- Mencarelli M., *Educazione permanente. Dall'educazione di base all'educazione dell'adulto*, Brescia, La Scuola, 1964
- Mencarelli M., *Scuola di base e educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1969
- Spranger E., *Difesa della pedagogia europea*, tr. it., Roma, Armando, 2000
- Suchodolsky B., *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, tr. it., Roma, Armando, 1962