

SAGGI – ESSAYS

“ADULT EDUCATION IS A DARING CHALLENGE TO  
LIFE THAT IS TO COME”: IDEE E AZIONI PER NON  
RITROVARSI IMPREPARATI ALLA PACE

“ADULT EDUCATION IS A DARING CHALLENGE TO  
LIFE THAT IS TO COME”: IDEAS AND ACTIONS NOT  
TO BE UNPREPARED FOR PEACE

*Elena Marescotti (Università degli Studi di Ferrara)*

La prima frase del titolo dato a questo contributo è tratta da uno scritto di Eduard C. Lindeman del 1944, dedicato alle sfide e ai nuovi bisogni che l'educazione tutta, e quella degli adulti in particolare, sarà chiamata ad affrontare al termine della Seconda guerra mondiale, nella prospettiva di una pace fondata sulla conoscenza e sulla comprensione. Ripercorrere oggi quelle pagine, ovvero le serrate argomentazioni di chi ha posto l'Educazione degli adulti a fulcro del suo impegno di ricerca arrivando ad indicarne i tratti teorici e metodologici peculiari, non risponde solo all'intento di meglio delineare il profilo intellettuale dello studioso americano. Le riflessioni qui presentate ambiscono, infatti, a mettere a tema e a discutere alcune idee educative forti e orientative, intitolate alla convivenza civile e democratica e a un genuino progresso scientifico, politico e sociale. Al contempo, le lucide analisi di Lindeman potranno suggerire strumenti di disvelamento di meccanismi e di strutture apparentemente superate o latenti che, in realtà, continuano ad agire nel profondo del funzionamento sociale in direzione contraria alla libertà, favorendo di fatto la guerra.

The first part of the title of this article is quoted from a writing by Eduard C. Lindeman published in 1944, dedicated to challenges

and new needs that all education, and adult education in particular, will face at the end of the Second World War, into a perspective of peace based on knowledge and understanding. Recalling today his words and his coherent arguments, considering that he dedicated his research on adult education and devised its theoretical and methodological traits, does not only respond to the intention of better delineating Lindeman’s intellectual profile. This article aims to discuss some educational ideas, inspired to civil and democratic coexistence and to genuine scientific, political, and social progress. At the same time, Lindeman’s crystal-clear analysis could suggest tools for revealing apparently outdated or latent mechanisms and structures, which continue to act deep within social functioning in a contrary direction to freedom, in fact fostering war.

«Per insopprimibile dimensione etico-politica,  
l’educazione alla pace è sempre,  
al contempo, educazione al cambiamento e alla giustizia,  
alla solidarietà e alla convivialità planetaria delle culture e dei popoli.  
Essa ripropone dunque con forza la *politicità* del fatto educativo,  
la coerenza tra mezzi e fini,  
facendo scoprire la connessione tra modelli sociali e modelli educa-  
tivi e fra educazione e politica».  
Carlo Nanni, *Educazione alla pace*

### 1. Considerazioni preliminari

Nel gennaio del 1944 la rivista *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* – tuttora attiva per i tipi della Sage Publishing – dedica un fascicolo monografico alla formazione superiore in relazione alla guerra e, in particolare, alle sfide sociali ed educative in senso lato che, segnatamente nel contesto statunitense, richiedono di essere affrontate nella complessa fase post-bellica che andava prefigurandosi. Tra i vari contributi ivi raccolti, spicca quello di Eduard C. Lindeman, che ci concentra su quei “nuovi” bisogni che spetta all’Educazione degli adulti cogliere e

soddisfare, in quanto agente educativo-sociale imprescindibile per sostenere una democrazia degna di tale nome, ove i cittadini siano in grado di compiere scelte responsabili, utilizzando la conoscenza nell’interesse del benessere umano (Lindeman, 1944).

Il presente scritto si propone quindi di ripercorrere e di discutere criticamente i principali e più significativi passaggi delle argomentazioni dello studioso americano, al fine di mettere a fuoco alcune idee forti e orientative circa il ruolo dell’Educazione degli adulti, su un duplice versante. Per un verso, quello di disvelamento di meccanismi e di strutture apparentemente superate o latenti che, in realtà, continuano ad agire nel profondo del funzionamento sociale in direzione contraria alla libertà e al progresso civile, favorendo, di fatto, la guerra. Per altro verso, e congiuntamente, si tratta della progettualità di assetti fondati sulla valorizzazione dell’intelligenza umana come presupposto e garanzia di uguaglianza, autentico benessere, pace.

Ne sortisce una visione molto chiara e incisiva: per Lindeman, l’Educazione degli adulti è determinante ai fini della costruzione, valorizzazione e diffusione di una cultura della pace nella misura in cui, evitando il ristagno intellettuale, promuove nei cittadini la capacità di fare scelte significative, è sensibile nei confronti dei movimenti sociali emergenti, orienta la pianificazione sociale, travalica i confini e quindi gli interessi nazionali, coltiva l’armonizzazione tra progresso scientifico e istanza etica.

Sono tutti elementi che, *mutatis mutandis*, ovvero di là della valenza che assunsero in quel preciso contesto politico e culturale, vale la pena riprendere e dibattere anche nell’attuale temperie storica, valutandone significato, impatto e generatività.

## 2. Dallo scopo più ampio e generale dell’Educazione degli adulti...

È interessante rilevare come una delle principali preoccupazioni di Lindeman sia quella di ribadire costantemente, e insistentemente, come gli ambiti che noi oggi siamo ormai abituati a definire con i termini *non formale* e *informale* siano, in buona sostanza,

quelli più pertinenti e significativi per l’Educazione degli adulti. Vale a dire quegli ambiti in cui i processi di apprendimento e di formazione si fanno, autenticamente, processi educativi per il fatto che si svolgono nello svolgersi stesso della vita reale, identificandone i problemi, adoperandosi per comprenderne le eziologie, intervenendovi con un impegno e uno sforzo risolutivi che inevitabilmente comportano nuove consapevolezze, nuovi assetti e, di qui, ulteriori bisogni cui far fronte. Già lo sosteneva in *The Meaning of Adult Education* – considerato allora un vero e proprio manifesto per l’Educazione degli adulti, e che oggi non ha di certo esaurito la sua valenza teorica e operativa – allorché scriveva, ricordando il suo percorso di formazione iniziato, nel contesto formale, quando già aveva 21 anni:

Mi guadagnavo da vivere da quando avevo nove anni, avevo imparato a costruire navi e avevo preso parte a scioperi, ma in qualche modo sembrava che non ci fosse la benché minima relazione tra la mia esperienza e l’apprendimento che mi era richiesto. Da questa confusione sempre più confusa [...], sviluppai la speranza di poter portare un giorno l’educazione fuori dalle aule universitarie, e dentro alla vita delle persone che fanno lavori ordinari. Mi resi conto in seguito che erano proprio le persone che compivano queste attività produttive a creare l’esperienza dalla quale l’educazione poteva scaturire (Lindeman, 1926, p. XV, traduzione nostra).

E torna a ribadirlo quasi 20 anni più tardi, nel saggio che procediamo qui ad esaminare da vicino, quale necessaria cornice di senso entro cui collocare, come poi vedremo più nel dettaglio, riflessioni e proposte mirate al particolare contesto di riferimento:

L’educazione degli adulti inizia dove finisce l’istruzione accademica. Se la formazione universitaria non sprona i suoi partecipanti a intraprendere l’educazione degli adulti, allora rimarrà parziale e incompleta. Lo scopo dell’educazione degli adulti è di prevenire il ristagno intellettuale; non si può evitare in altro modo il blocco dello sviluppo dell’individuo che riceve una parziale istruzione (Lindeman, 1944, p. 115, traduzione nostra).

Sulla scia di queste affermazioni, non è peregrino affermare con sicurezza che, per il Nostro, la “vera” Educazione degli adulti è tale non tanto per l’età o il ruolo sociale dei *learners*, quanto sulla base di alcune caratteristiche che qualificano le attività di formazione, quelle che portano a relegare sullo sfondo l’inculturazione o comunque la trasmissione di contenuti e, piuttosto, a valorizzare al massimo la partecipazione attiva degli individui, che da destinatari della formazione ne divengono i fautori. L’Educazione degli adulti, in questo senso – e lo vedremo meglio in conclusione – è essa stessa un’educazione *adulta* e quindi, e massimamente, si configura come *educazione sociale*.

Sempre sul piano generale, giova qui riportare ancora qualche altro passaggio che Lindeman ritiene propedeutico per impostare al meglio il nesso educazione/politica che pone a fondamento della creazione di una cultura della pace non come assenza (o, ancora peggio, come attesa) di guerra, bensì come situazione di concordia profonda e duratura, a garanzia del benessere umano individuale e collettivo.

Ad esempio, riferendosi a un vero e proprio esperimento di Educazione degli adulti svoltosi l’anno precedente, incentrato proprio sulla pianificazione postbellica (Fisher, 1943), rileva come i partecipanti, se prima di un percorso formativo di confronto e discussione avevano opinioni molto diverse e dicotomiche, al termine dell’esperienza disponevano di più alternative, erano diventati più ragionevoli e meno supponenti e prevenuti, meno inclini a cadere nell’errore comune delle scelte prestabilite, meglio preparati ad affrontare una situazione in cui occorre prendere delle decisioni:

Dunque possiamo concludere che una delle prime necessità che l’educazione degli adulti deve soddisfare è la seguente: gli adulti devono imparare a fare scelte importanti riguardo alle questioni che sono costretti ad affrontare. L’educazione degli adulti è, quindi, una modalità di adattamento sociale. Se le decisioni non vengono prese con calma e ragionevolezza, i pregiudizi e le emozioni prendono il sopravvento. L’educazione degli adulti è la soluzione al pregiudizio cieco e alla demagogia (Lindeman, 1944, p. 115, traduzione nostra).

Se è vero che l'espressione «adattamento sociale» non è scevra di ambiguità – poiché per certi aspetti richiama indirizzi di standardizzazione, normalizzazione, generalizzazione – nella visione di Lindeman va intesa in un'accezione che, indubbiamente, riguarda un sistema di adattamenti che procedono sinergicamente tra l'individuo e l'ambiente/società, in termini di interazione e reciprocità, e non certo passivizzanti e omologanti. L'evoluzione sociale, ovvero la trasformazione attiva dei contesti in modo tale che alle persone siano garantite sempre più l'autoespressione, la libertà e la soddisfazione dei bisogni è, infatti, una costante del pensiero di Lindeman, che lo ha portato poi a privilegiare modalità operative coerenti con il principio della partecipazione (workshops, approccio situazionale all'apprendimento, gruppi di auto-mutuo-aiuto, ecc.) (Marescotti, 2013).

Ne è riprova, anche in questo scritto, il fatto che non ci si può esimere da un collegamento diretto (e co-constitutivo) con la democrazia, nel suo essere un assetto politico che rispecchia una *forma mentis*, e viceversa:

I commenti generali appena espressi assumono significato solo in un contesto democratico. In un regime dittatoriale, non ci si aspetta che il popolo faccia scelte importanti. Sotto i governi autoritari l'educazione degli adulti assume, chiaramente, un significato e uno scopo completamente diversi. Ma io do per scontato che il popolo americano intenda mantenere un modello democratico della società. Aggiungo però che non ho idea di come questo possa avvenire in assenza di un sistema diffuso di educazione degli adulti. Una democrazia non può essere efficace se non è sostenuta da cittadini adulti capaci di compiere scelte responsabili (Lindeman, 1944, p. 115, traduzione nostra).

Ne consegue tutta l'applicabilità, l'operatività, l'utilità concreta di un'Educazione degli adulti che entra e agisce nella realtà per modificarla.

L'educazione degli adulti non ha niente a che vedere con l'orgogliosa ma fallace dottrina della “conoscenza per amore della conoscenza”.

L’educazione degli adulti è un’educazione per l’uso. Il suo punto di partenza non è la storia, bensì la situazione contemporanea. Il suo metodo si basa sulla tecnica cinematografica del flash-back: parte dal presente per tornare al passato e capire come si è originata la situazione attuale.

In effetti, dovrei fare un ulteriore passo avanti e affermare che l’educazione degli adulti è sempre futuristica. Le necessità che cerca di soddisfare sono quelle emergenti. L’orizzonte dell’educazione degli adulti è sempre il domani. Non è orientata verso quelle prospettive confortanti che consentono agli intellettuali di estraniarsi dalla vita. Al contrario, *l’educazione degli adulti è una sfida audace alla vita che verrà*. Fondamentalmente, l’educazione degli adulti si basa sul presupposto che le risorse umane possano diventare compatibili con i bisogni umani. O siamo dotati dell’intelligenza che ci permette di affrontare i problemi che abbiamo creato, o non ne siamo dotati. Se non lo siamo, allora tutta l’educazione è una sorta di imbroglio. Se invece riusciamo a commisurare la nostra intelligenza ai nostri problemi, allora l’educazione torna a essere il più stimolante dei nostri impegni (Lindeman, 1944, p. 116, traduzione nostra, corsivo nostro).

«L’educazione degli adulti è un’educazione per l’uso»: è evidente, come, da un lato, ci sia in questa icastica espressione una forte *vis* polemica nei confronti di concezioni che vedono nell’Educazione degli adulti un dato opzionale o aggiuntivo, una sorta di orpello, il recupero scolastico o la mera specializzazione professionale – solo per richiamare quelle, ora come allora, si mostrano più riduttive e fuorvianti – e, dall’altro lato, un altrettanto forte convincimento e investimento sulle prerogative che ravvisano nell’educazione un ingrediente attivo *nella* vita e *per* la vita delle persone. In grado, cioè, di sollecitare la presa in carico delle condizioni di vita, la capacità di leggerne i dispositivi, la propensione a fare interagire il sapere con le azioni e, quindi, l’ideazione e la messa in atto di condotte efficaci. E non si confonda neppure quel «per l’uso» con forme eteronome ed esecutive in senso utilitaristico: Lindeman intende fare dell’educazione un *uso sociale*, ed è proprio la struttura democratica come *conditio sine qua non* (sul piano effettuale non meno che ideale) a tutelare l’educazione dall’asservire strumentalizzazioni e interessi di parte.

Ecco, allora, che a prescindere da qualsiasi guerra in particolare, come la più drammatica delle manifestazioni storiche della violenza, dell’odio, della sopraffazione e dell’ingiustizia, è necessario andare più in profondità, scavare nelle impostazioni culturali che vengono alimentate e perpetrate, lavorare sulle mentalità e arrivare, quindi, al cuore dell’idea di sapere che regola tutti i nostri comportamenti, perché è lì che agisce l’educazione:

Il “malessere” della nostra epoca non riguarda solo la Germania nazista o le altre aree d’Europa contaminate dal fascismo. È un malessere universale a cui tutti siamo “esposti”. Quando il fascismo verrà sconfitto con le armi, come mi aspetto che accadrà, in tutto il mondo ci sarà ancora chi vi aderirà.

Molti tentano di dare un’interpretazione a questa crisi culturale, ma dubito che qualcuno sia riuscito a dare una spiegazione più semplice e diretta di quella del compianto professor Franklin H. Giddings della Columbia University, che poco dopo la Prima Guerra Mondiale disse: “La prossima lotta sarà tra coloro che sanno e coloro che non credono più nel sapere”. Credo che questa sia una chiara esposizione del nostro dilemma. O impariamo a utilizzare la conoscenza nell’interesse del benessere umano, o coloro che non credono più nella conoscenza ci governeranno in modo arbitrario. Parliamo di questioni di libertà, uguaglianza, sicurezza, ma si tratta di elementi che rientrano nel contesto più ampio del sapere. Non ci possono essere reale libertà, uguaglianza o sicurezza in una società che sminuisce l’intelligenza. La libertà trae il suo significato essenziale dalla libertà di conoscere (Lindeman, 1944, pp. 116-117, traduzione nostra).

L’epilogo del conflitto era ancora di là da venire, ma il Nostro già si accingeva a stilare un elenco di compiti per l’Educazione degli adulti, a partire dal presupposto che la guerra, come la pace, è una responsabilità prima di tutto educativa, e che non basta l’assenza della guerra per sperimentare un’autentica pace se questa si fonda sulla paura, compromettendo così il futuro dell’educazione stessa.



3. ...alle questioni cogenti nel passaggio dalla guerra alla pace, e per il mantenimento della pace

Sono dunque 10 i punti in cui Lindeman articola la sua tesi «futuristica» (e anche per questo innovativa), così declinati in ordine di trattazione: 1) Prendere decisioni importanti; 2) Gli educatori e i movimenti sociali; 3) L'idea di sicurezza individuale; 4) L'idea di federalismo; 5) L'idea di forza; 6) L'idea di pianificazione; 7) L'idea di educazione internazionale; 8) Scienza e moralità; 9) Un programma futuro; 10) La responsabilità per l'educazione sociale; il discorso è tuttavia unitario, compatto, consequenziale. Vediamolo, pertanto, nei suoi principali snodi tematici e concettuali.

Posto che, come già si accennava, l'Educazione degli adulti muove dalla necessità preliminare a tutte le altre di aiutare i cittadini maturi a *fare scelte significative* (in altri termini, a muoversi nel terreno della creatività assumendo riferimenti valoriali), è prioritario che gli *educatori* (ricordiamo che il lemma *educators* ha un ventaglio di significati molto più ampio del corrispettivo italiano, giacché include insegnanti, formatori, studiosi e anche coloro che hanno ruoli dirigenziali, politici, organizzativi in ambito educativo) siano sensibili nei confronti dei *movimenti sociali* emergenti, consapevoli di ciò che è imminente, in grado di cogliere e sciogliere le tensioni che si palesano all'interno di un sistema culturale (Lindeman, 1944, pp. 117-118). Significa disporsi a considerare ogni tensione come un'opportunità educativa. In questa prospettiva, Lindeman rileva che alcune idee hanno il potere di far sorgere movimenti sociali a lungo termine, quelli cioè che hanno molte più probabilità di ricevere attenzione educativa, dato che in tutte le istituzioni educative esiste una certa quantità di ritardo culturale. Tra queste, egli cita in primo luogo la *sicurezza individuale*:

La nozione di sicurezza individuale, che emerge nelle richieste delle masse di essere sollevate dal peggior dei rischi imposti dalla civiltà contemporanea, è così importante che credo modificherà in modo radicale la nostra concezione della modernità. Innanzitutto sono fermamente

convinto che nessuna società industriale moderna potrà mai più aspettarsi stabilità se non garantirà ai suoi cittadini anche una minima sicurezza contro i rischi di vecchiaia, disoccupazione, malattia e incidenti.

Sembra semplice, ma in realtà non lo è affatto. La sicurezza garantita modificherà i tratti della personalità. In effetti, tra le prime reazioni alla sicurezza potrebbero benissimo svilupparsi, come alcuni psichiatri profetizzano, nuovi tipi di disturbi psicotici. La conquista della sicurezza senza un'adeguata preparazione intellettuale ed emotiva, e senza preparazione all'assunzione di responsabilità equivalenti, potrebbe lasciare strascichi del tutto inaspettati e negativi.

L'idea di sicurezza tende a espandersi. Non appena l'individuo inizia a rendersi conto del suo bisogno di sicurezza personale, inizia anche a pensare alla sicurezza in termini più ampi e generali. La sicurezza nazionale e la sicurezza mondiale sono conseguenze naturali della concezione di base della sicurezza individuale. Quindi, per tutti questi motivi, l'educazione si trova oggi a dover analizzare questa idea e il suo conseguente sviluppo, e a preparare le persone ai suoi adattamenti (Lindeman, 1944, p. 118, traduzione nostra).

Questo, nel ragionamento di Lindeman, conduce necessariamente al *federalismo*, come base per la cultura democratica.

Dove c'è federalismo c'è anche pluralismo, e pluralismo significa inclusione delle diversità. Il principio pluralistico è applicabile solo alla politica, o anche in egual modo alla questione razziale, alla cultura e all'economia? Se, come sembra ormai prevedibile, l'idea di federalismo emergerà come movimento mondiale, avremo bisogno di ridefinire il processo democratico stesso; ecco un altro compito pronto da affidare all'educazione degli adulti (Lindeman, 1944, p. 119, traduzione nostra).

E, a seguire, a una riflessione su uno degli aspetti più problematici, quello che riguarda la gestione della *forza* e, quindi, del potere, in una situazione così complessa in termini di autonomie giurisdizionali, potremmo dire:

[t]utti i recenti sondaggi d'opinione vanno nella stessa direzione: una percentuale crescente di cittadini, sia qui che in Inghilterra, è giunta alla conclusione che non esiste un modo efficace per prevenire future aggressioni e guerre se non l'uso della forza, di solito intesa come un corpo di

polizia internazionale. Anch'io accolgo quest'idea, ma con molti dubbi e riserve. La nozione stessa sembra semplice e quasi inevitabile, ma le idee semplici nascondono intoppi. Come possiamo gestire un corpo internazionale di forze armate nell'interesse della giustizia? A chi spetta il controllo di tale corpo armato? Con quali mezzi si possono indurre le nazioni vittoriose ad abbandonare le armi? Il nazionalismo non sarà forse il movimento spirituale più forte del mondo alla fine di questa guerra, specialmente tra le nazioni vittoriose? Come prevedere, allora, che in un contesto di accresciuto nazionalismo sarà anche possibile l'accettazione di un disarmo autoimposto?

Oppure dobbiamo prevedere per il futuro due tipi di forze armate, una riservata all'organismo internazionale e l'altra agli Stati sovrani? Queste sono solo alcune delle questioni che questa idea apparentemente semplice solleva, ma sufficienti, spero, a quantificare la responsabilità dell'educazione (Lindeman, 1944, p. 119, traduzione nostra).

Non pare fuori luogo, a questo punto, applicare tali quesiti anche alle attuali situazioni di guerra; più difficile – come tenteremo di argomentare a breve – è ricondurre la questione all'educazione in termini stringenti e prescrittivi.

Proseguendo nel ragionamento di Lindeman, l'idea di democrazia che va avallando richiede altresì un'attenta *pianificazione* (triplice e confluyente: economica, sociale e culturale), da intendersi quindi non certo come sottomissione a un ordine preconstituito, bensì in termini di progettualità coerente ed efficace. La visione adottata persegue e, allo stesso tempo, incarna l'idea di *educazione internazionale*: con sguardo prospettico, Lindeman auspica un'attenzione crescente per le sue potenzialità proprio a partire dalla fine della guerra:

Questa idea generale si fonda sulla convinzione che un'educazione su base puramente nazionalistica rischia di favorire la guerra piuttosto che la pace, e che quindi tutti i bambini e i giovani dovrebbero ricevere ovunque un'educazione che prescindano dagli interessi meramente nazionali (Lindeman, 1944, p. 120, traduzione nostra).

Ne deriva, ci sembra, una considerazione dell’educazione internazionale in termini assai più ampi, e dalla chiara connotazione universalistica, rispetto a quanto riconducibile alla mera internazionalizzazione, perché il principio guida più profondamente assunto è quello di coesione della famiglia umana che, pur nella sua complessità e diversificazione, è colta nella condivisione di un’identità e di un destino comune. Il che si lega anche a un ulteriore aspetto che il Nostro ritiene cruciale e improcrastinabile: quello del riconoscimento e della condivisione di un *asse valoriale comune* che si origina dall’interrelazione scienza/moralità: l’Educazione degli adulti dovrebbe quindi assumersi una certa responsabilità nell’evitare che la ricerca scientifica venga estraniata dalle finalità della sua applicazione, giacché il problema assiologico è esso stesso un problema che si colloca “dentro” alla Scienza.

Di qui, occorre suggerire un *programma futuro* di Educazione degli adulti che riconsideri, valorizzandole – e non sarà facile, dopo che la guerra ha portato a una pressoché esclusiva concentrazione sulla tecnologia – le *materie umanistiche*. Il cui ruolo non viene meno, tutt’altro, nella formazione dei lavoratori: a questo proposito, nel rilevare l’avvento di un nuovo tipo di sindacalismo che considera gli individui come cittadini e come essere umani, e non solo come lavoratori, e nella tendenza verso un’economia mista in cui coesistono vari tipi di accordi economici, Lindeman vede un’importante e stimolante opportunità per creare una concezione più tollerante e pluralista.

Infine, la chiusura del suo discorso perviene a chiarire la caratterizzazione di *educazione sociale* propria dell’Educazione degli adulti:

Il principio generale che mi ha guidato nella preparazione di questo ventaglio di proposte necessita forse di un’ultima precisazione. Le mie idee derivano da una teoria del progresso. Non vedo come possiamo sperare di sostenere una società progressista e di evitare i disastri della rivoluzione se non troviamo il modo di accorciare il nostro gap culturale, cioè il divario tra i nostri progressi tecnologici e i nostri valori culturali. Ritengo che questa sia una delle principali responsabilità dell’educazione. Ma non capisco come possiamo aspettarci che i nostri sistemi educativi convenzionali riescano nell’impresa, se allo stesso tempo non diamo agli

adulti più maturi l’opportunità di continuare la loro crescita intellettuale e la loro comprensione sociale. Finché mancherà questa possibilità, in ogni periodo storico ci sarà un gruppo consistente di persone che non sarà in grado di affrontare il cambiamento. Dunque, da un certo punto di vista, quella che nel presente saggio ho chiamato “educazione degli adulti” avrei potuto chiamarla più propriamente “educazione sociale” (Lindeman, 1944, pp. 121-122, traduzione nostra).

#### *4. Riflessioni conclusive*

Quando Lindeman scrive queste note è da 20 anni professore di Filosofia sociale alla *New York School of Social Work* della Columbia University, dove resterà fino al suo pensionamento nel 1950 svolgendo un incessante lavoro per dare concretezza all’azione democratica attraverso una scienza sociale pragmatica e unificante (Stubblefield, 1988, pp. 137-154), che trova nell’Educazione degli adulti il suo perno e la sua espressione. Questo senz’altro contribuisce a spiegare una valorizzazione dell’educativo in relazione al tema della ricostruzione culturale e civile post-bellica che, ai nostri occhi, potrebbe sembrare eccessiva, se non retorica.

Non è facile, infatti, come più sopra già si accennava, convincere della tangibile ed efficace ricaduta dell’educazione su vicende ad altro grado di complessità e gravità come quelle della guerra, o della pace, anche laddove non si possa non riconoscere la matrice educativa di ogni azione umana, e quindi anche di quelle che determinano l’una o l’altra congiuntura. Ma, a ben vedere, non c’è nulla di eccessivo o di retorico nel portare “fino in fondo” un ragionamento sull’inscindibile nesso educazione/politica come Eduard C. Lindeman ha il *coraggio* intellettuale di fare. La sua riflessione, semplicemente quanto, appunto, coraggiosamente – di qui la scelta di citare già nel titolo di queste note la sua esplicita affermazione *Adult education is a daring challenge to life that is to come* – spinge quella matrice alle sue estreme conseguenze, dimostrando come abbia “preso sul serio”, come forse nessuno mai, il ruolo dell’Educazione degli adulti per i destini del genere umano. Mostrando, al contempo, quanto siano radicati, capillari e pervasivi taluni aspetti, ascrivibili

alla mentalità e all’ordinamento/funzionamento sociale, che ostacolano la possibilità stessa di stabilire solidi presupposti alla cultura della pace.

Educativamente parlando, una guerra non è mai inevitabile e, quindi, giustificabile o difendibile, e Lindeman pare suggerirlo inequivocabilmente quando indica come valore supremo e immodificabile il valore dell’umanità e di un rapporto tra gli esseri umani regolato dall’intelligenza e, quindi, da coltivarsi attraverso un’educazione che si esplica nel poter attingere alla conoscenza a livelli quantitativi e qualitativi sempre più elevati.

Il cerchio – che è un cerchio *logico* e quindi tale da reggere un discorso *scientifico* – così si chiude, lasciando necessariamente fuori la guerra e il suo portato di abbruttimento e annientamento morale e materiale: la guerra non solo non serve, non fa parte del perseguimento dell’ideale educativo, ma è la dimostrazione più macroscopica del fallimento dell’intelligenza.

La guerra è istintiva, irrazionale, brutale – anche laddove si fa raffinata sul piano tattico: in questo vieppiù risiede la sua perversione –; la pace, invece, si nutre di costruzioni culturali che trovano in ragioni di carattere strutturale (e non certo in motivazioni contingenti) la possibilità di dare un senso all’esistenza.

Ecco, allora, che ripercorrere la «tesi futuristica» di Lindeman e quei 10 punti in cui la articola ci porta non solo a conoscere un punto di vista personale che è anche figlio del suo contesto ma, anche e soprattutto, a fare sempre più nostro un metodo di indagine e di riflessione che si sforza di travalicare quel tempo – come il *qui e ora* delle guerre di oggi, che non sono *altrove* bensì, sempre, nostre – per puntare agli aspetti essenziali della questione:

- se la guerra è antitetica all’intelligenza non può avere nulla a che fare con un’educazione degna di tale nome;
- convivenza pacifica e democratica sono sia il momento di avvio sia il traguardo ideale dell’educazione come coltivazione dell’intelligenza in un quadro di valori universalmente riconosciuti;

- tutta l'educazione è e deve essere educazione alla pace, ovvero strutturalmente pervasa dall'idea e dall'istanza di pace, massimamente quella degli adulti, poiché coinvolge la componente matura e responsabile della società.

Il principio della pace non è, dunque, accessorio o facoltativo, ma costitutivo, identitario all'educazione, che ne prescrive una direzione di senso generale non meno che le forme attuative, anche le più spicciole, come non prevaricanti, non passivizzanti, non discriminatorie; al contrario: partecipate, attive, egualitarie, inclusive.

In effetti, l'educazione viene vanificata dal momento che si pensa che non sia mai in grado di evitare l'evento endemico del male come realtà concreta. Insomma, chi “crede” nella guerra o come avvenimento inevitabile o come cura necessaria ai mali del mondo, non può credere nell'educazione. Perché ciò sia possibile occorre pensare che nessuna guerra non solo è inevitabile, ma che non è giusta né tantomeno terapeutica. Anzi, se si considera la guerra un male, ossia ciò che essa effettivamente si rivela essere, è necessario cercare con tutti i modi non violenti di prevenirla e, quindi, credere fermamente che possa essere evitata. E la si rende evitabile proprio grazie all'educazione (Genovesi, 2011, p. 79).

È la pace, in definitiva, che richiede la nostra preparazione, la migliore possibile; non la guerra.

### *Bibliografia*

- Fisher W. (1943). *The People are Ready to Discuss the Post-War World: A Report of an Experiment in Adult Education*. New York: New York Adult Education Council.
- Genovesi G. (2011). *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'Educazione*. Roma: Anicia.
- Lindeman E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Lindeman E.C. (1944). New Needs for Adult Education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 231, 115-122.

- Marescotti E. (2013). *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.
- Nanni C. (1997). Educazione alla pace. In J.M. Prelezo, C. Nanni & G. Malizia (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*. Torino: ElleDiCi-LAS-SEI.
- Stubblefield H.W. (1988). *Towards a History of Adult Education in America. The Search for a Unifying Principle*. New York: Croom Helm.