

Studies on Adult Learning and Education

– 9 –

Studies on Adult Learning and Education

Direzione

Paolo Federighi (Università di Firenze)
Vanna Boffo (Università di Firenze)

Consiglio scientifico

Gianfranco Bandini (Università di Firenze)
Paul Bélanger (Université du Québec, Montréal)
Pietro Causarano (Università di Firenze)
Giovanna del Gobbo (Università di Firenze)
Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilians Universität Würzburg)
Balázs Nemeth (Pécsi Tudományegyetem – University of Pécs)
Petr Novotny (Masarykova Univerzita, Brno)
Ekkehard Nuißl von Rein (Technische Universität Kaiserslautern)
Aleksandra Pejatovic (Univerzitet u Beogradu)
Simona Sava (Universitatea de Vest din Timișoara)
Maria Slowey (Dublin City University)
Francesca Torlone (Università di Firenze)

Educazione in età adulta

Ricerche, politiche, luoghi e professioni

a cura di
PAOLO FEDERIGHI

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2018

Educazione in età adulta : ricerche, politiche, luoghi e professioni / a cura di Paolo Federighi : Firenze University Press, 2018.

(Studies on Adult Learning and Education ; 9)

<http://digital.casalini.it/9788864537528>

ISBN 978-88-6453-751-1 (print)

ISBN 978-88-6453-752-8 (online PDF)

ISBN 978-88-6453-753-5 (online EPUB)

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra

Il volume è stato pubblicato grazie ai fondi assegnati dal Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze per le opere di diffusione scientifica.

Con il contributo dell'Istituto Universitario di Studi Superiori dell'Ateneo di Firenze (IUSSAF).

Ogni capitolo del volume è stato soggetto a un processo di referaggio, esterno e interno alla collana, di revisione fra pari.

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line della casa editrice (www.fupress.com).

Consiglio editoriale Firenze University Press

A. Dolfi (Presidente), M. Boddi, A. Bucelli, R. Casalbuoni, M. Garzaniti, M.C. Grisolia, P. Guarnieri, R. Lanfredini, A. Lenzi, P. Lo Nostro, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, G. Nigro, A. Perulli, M.C. Torricelli.

La presente opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).

This book is printed on acid-free paper

CC 2018 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com
Printed in Italy

SOMMARIO

PREFAZIONE <i>Paolo Federighi</i>	IX
PARTE PRIMA EVOLUZIONE DELLA RICERCA E SVILUPPI TEORICI	
SEZIONE I LO SVILUPPO DELLA TEORIA DELL'EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA	
LA RICERCA IN EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE. PASSATO E FUTURO <i>Paolo Federighi</i>	5
GETTING SKILLS RIGHT. LE SFIDE DELLE COMPETENZE IN ITALIA <i>Fabio Manca</i>	35
CONFINI EDUCATIVI: PER UNA CURA DELLE TRANSIZIONI IN ALTA FORMAZIONE <i>Vanna Boffo</i>	43
MODELLI CONTESTUALI E SISTEMI COMPLESSI NELLA RICERCA IN EDA <i>Laura Formenti</i>	61
PER UN'EDUCAZIONE ALLA PROGETTUALITÀ E ALLA PROSSEMICITÀ DELL'ADULTO <i>Manuela Gallerani</i>	69
L'EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA COME EDUCAZIONE TRASFORMATIVA. AUTORI E TEORIE DI RIFERIMENTO TRA ESPERIENZA ITALIANA E SUGGERIMENTI INTERNAZIONALI <i>Claudia Secchi</i>	77

SEZIONE II
GLI APPROCCI

L'APPROCCIO DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE <i>Liliana Dozza</i>	87
LA RICERCA IN EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA: TRA SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E CONTESTO SOCIALE <i>Roberta Piazza</i>	95
APPROCCIO OLISTICO TRA RICERCA E AZIONE EDUCATIVA. RIFLESSIONI INTRODUTTIVE <i>Giovanna Del Gobbo</i>	113
EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: TRA OLISMO E RIDUTTIVISMO. L'APPROCCIO OLOGRAMMATICO <i>Carla Xodo</i>	123
L'APPROCCIO TRANSDISCIPLINARE E TRASFORMATIVO ALLA RICERCA <i>Loretta Fabbri</i>	133
PARTE SECONDA I CAMPI DELLA RICERCA DAL PRESENTE AL FUTURO	
SEZIONE I LE POLITICHE	
ABBANDONO DEGLI STUDI E DELLA FORMAZIONE: AZIONI E STRATEGIE PER RIDURRE GLI <i>EARLY SCHOOL LEAVERS</i> <i>Chiara Biasin</i>	145
INFRASTRUTTURE EDUCATIVE DI COMUNITÀ. RIFLESSIONI SULLE POLITICHE EDUCATIVE A PARTIRE DA EVIDENZE DI RICERCA <i>Glenda Galeotti</i>	159
EDUCARE AL BENESSERE PER MIGLIORARE IL CONSUMO CULTURALE <i>Maria Luisa Iavarone</i>	175
SUPPORTING KEY COMPETENCES AND SOFT SKILLS IN HIGHER EDUCATION <i>Claudio Melacarne, Carlo Orefice, Mario Giampaolo</i>	181
META-ANALISI DEGLI ORIENTAMENTI DI RICERCA INTERNAZIONALI SULLE POLITICHE DI EFA <i>Marcella Milana</i>	187

SEZIONE II

I LUOGHI

FABBRICHE DI BENE: LA VIA UMANISTICA DELLA
FORMAZIONE AZIENDALE A PARTIRE DALL'ESPERIENZA DI
ADRIANO OLIVETTI 197
Matteo Cornacchia

INDUSTRY 4.0: LA TRAS-FORMAZIONE DELL'AGIRE
LAVORATIVO 203
Massimiliano Costa

UNIVERSITÀ E TERZA MISSIONE: UNA NUOVA PROSPETTIVA
DI SVILUPPO POSSIBILE? 211
Paolo Di Rienzo

METODI E STRUMENTI PER IL *COMMUNITY PROFESSIONAL
DEVELOPMENT* NELLE ORGANIZZAZIONI 219
Loretta Fabbri, Alessandra Romano

BENESSERE, ADULTI E COMPETENZE FINANZIARIE:
PROSPETTIVE DI *LIFELONG LEARNING*
PER I *SENIOR CITIZENS* 233
Monica Parricchi

LA QUALITÀ EDUCATIVA DEI LUOGHI DI LAVORO 239
Francesca Torlone

SEZIONE III

IL PUBBLICO E I PUBBLICI SPECIALI

PER UNA INTRODUZIONE: IL PUBBLICO E I PUBBLICI 261
Giuditta Alessandrini

POLITICHE E DIRITTO DELL'IMMIGRAZIONE.
MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI E FORMAZIONE
DEGLI EDUCATORI 267
Raffaella Biagioli

STORIE DI GENERE, CULTURE ORGANIZZATIVE E
TRAIETTORIE TRASFORMATIVE. UNA RICERCA INTERVENTO 281
Francesca Bracci

LA CURA EDUCATIVA PER IL REINSERIMENTO SOCIALE
NELL'ESECUZIONE PENALE ESTERNA. TRA ANALISI E MESSA A
PUNTO DEL SETTING PEDAGOGICO 293
Laura Cerrocchi, Francesca Cavedoni

LA DIMENSIONE FORMATIVA NEL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL PROGETTO MIGRATORIO <i>Francesco De Maria</i>	305
RAPPRESENTAZIONI CONTEMPORANEE DELL'IDENTITÀ ADULTA: CARATTERISTICHE, RUOLI, ASPETTATIVE E IMPLICAZIONI EDUCATIVE <i>Elena Marescotti</i>	323
SEZIONE IV LE PROFESSIONI	
TERZO SETTORE E INNOVAZIONE <i>Chiara Balestri</i>	335
DISVELARE L'IMPLICITO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. UNA RICERCA <i>IN PROGRESS</i> <i>Antonia Cunti</i>	345
AUTOFORMAZIONE, COMPETENZE SILENZIOSE E PROFESSIONALIZZAZIONE NELL'ETÀ ADULTA <i>Micaela Castiglioni</i>	351
DOTTORI DI RICERCA E TRANSIZIONI PROFESSIONALI. UNA RICERCA SULLE COMPETENZE TRASFERIBILI <i>Andrea Galimberti</i>	359
L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL' <i>HIGHER EDUCATION</i> PER LA FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI DEL DOMANI <i>Gaia Gioli</i>	367
SVILUPPARE <i>ENTREPRENEURSHIP</i> PER SOSTENERE L' <i>EMPLOYABILITY</i> DEI GIOVANI ADULTI <i>Carlo Terzaroli</i>	379
PER CONCLUDERE: UN FUTURO PER L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI <i>Vanna Boffo</i>	391
INDICE DELLE FIGURE	399
INDICE DELLE TABELLE	403
NOTE SUGLI AUTORI	405

PREFAZIONE

Paolo Federighi

Il volume, che viene qui offerto ai lettori, rappresenta l'esito di una serie di incontri e di seminari che, a più livelli, hanno contribuito alla costruzione del Convegno Internazionale *La ricerca sull'educazione in età adulta nelle Università italiane* tenutosi all'Università degli Studi di Firenze il 23 e 24 novembre 2017.

L'idea di una conferenza, di un convegno che potesse far ripartire una riflessione corale sull'educazione degli adulti in Italia è stata condivisa da alcuni ricercatori fiorentini di *Adult Education*, raccolti intorno a una riflessione variegata e molteplice di educazione degli adulti, con il gruppo di lavoro nato all'interno della Società Italiana di Pedagogia "Teorie, Processi e Progetti di Educazione degli Adulti e di Formazione permanente", all'inizio del 2017. L'avvio ha generato l'interesse, nel Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia a Firenze, per riflettere su un tema-matrice ovvero ripensare alla nascita e allo sviluppo delle linee teoriche, prima, empiriche, successivamente, che hanno visto la costruzione dell'educazione degli adulti nelle Università italiane, negli ultimi cinquant'anni, a cavaliere fra il Novecento e i primi decenni degli anni Duemila. Una ricostruzione di tale entità, che toccasse gli aspetti storico-accademici, inseriti, però, in un panorama culturale internazionale, come anche quelli relativi allo sviluppo dei modelli pedagogici di matrice teorica, fino alle dimensioni della attualità presente, è stata complessa da pensare e ancor più da indagare. Il progetto ampio, intenso, rilevante sul piano culturale e scientifico si è esteso per l'arco di circa un anno. Ha visto la presenza della maggioranza dei ricercatori che lavorano, riflettono e indagano le molteplici ramificazioni tematiche dell'educazione degli adulti in Italia, si è confrontato con gli aspetti internazionali, ma anche con il territorio e le istituzioni, non ultimo con gli studenti dei corsi di studio dell'area delle Scienze della Formazione.

Per i più vari motivi, fra cui quelli relativi a una realtà politica sempre poco incline a sostenere e finanziare l'educazione degli adulti, in Italia a fronte di una spesa privata in costante crescita abbiamo una spesa pubblica modesta per un settore nevralgico per lo sviluppo della cittadinanza-

za, per la crescita sociale, culturale, formativa del paese. Sappiamo bene quanta centralità rivesta l'apprendimento in età adulta, sia nei contesti informali, come in quelli formali e non formali.

La Commissione Europea ha investito per il piano strategico 2020 sull'innovazione e sull'innalzamento dei livelli di crescita apprenditiva, attraverso le certificazioni e non solo, della popolazione adulta. Sono innumerevoli le emergenze che l'educazione degli adulti sarebbe tenuta ad affrontare: lavoratori, migranti, detenuti, genitori, famiglie, professionisti, giovani adulti, *neet*. Ogni figura o categoria di soggetti potrebbe essere considerata dalle diversificate prospettive dell'*Adult Learning*, dell'*Education* e dell'*Higher Education*. Ogni aspetto della società potrebbe costituire un campo di riflessione.

Gli incontri che si sono succeduti nel 2017 all'interno del gruppo fiorentino di *Adult Education*¹ hanno spinto, invece, verso una differente matrice di riferimento. La domanda, o meglio, le domande che ci siamo posti hanno riguardato soprattutto l'origine e lo sviluppo dell'educazione degli adulti in Italia all'interno dei contesti accademici. Abbiamo sviluppato un tale tipo di ricerca con gli studenti del corso di laurea magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze pedagogiche di Firenze (corso di studio magistrale interclasse LM 57&85) e, per tutta la durata del primo semestre dell'anno accademico 2017-2018, abbiamo coinvolto gli studenti anche nella preparazione del Convegno.

L'attività promossa ci ha permesso di focalizzare l'attenzione sulle origini accademiche della ricerca in educazione degli adulti; l'abbiamo ravvisata al termine degli anni Sessanta del Novecento, quando furono istituite le prime cattedre universitarie. Secondo la ricostruzione elaborata da Paolo Federighi: nel 1969 si attivano i primi insegnamenti a Firenze e a Roma; dal 1972 a Padova e Cagliari; nel 1976 a Cosenza. Relativamente, dunque, da pochi decenni l'Università si occupa scientificamente di educazione degli adulti.

Cosa significa trattare tale ambito di ricerca? Anche in tal caso, le direttrici avrebbero potuto essere molteplici, ma si ravvisano in alcuni grandi temi i settori maggiormente indagati: l'accrescimento della qualità educativa dei luoghi di lavoro; la comprensione dell'educazione incorporata nei luoghi di lavoro; lo studio delle finalità dell'educazione nei luoghi formali e informali, per giungere a un tema originalmente rilevato, ma non toccato dalla letteratura nazionale, ovvero la questione delle

¹ Il gruppo fiorentino di *Adult Education* è guidato da Paolo Federighi e nella sua forma ampliata vede la presenza di Gianfranco Bandini, Raffaella Biagioli, Vanna Boffo, Silvia Cantelli, Pietro Causarano, Giovanna del Gobbo, Maria Ranieri, Clara Silva, Francesca Torlone. I ricercatori Junior: Chiara Balestri, Francesco De Maria, Gilda Esposito, Glenda Galeotti, Gaia Gioli, Carlo Terzaroli.

diseguaglianze e la povertà relativa, questi ultimi fenomeni importanti per comprendere anche lo sviluppo delle società del futuro.

Come già indicato, però, il presente volume non vuole essere una raccolta di atti degli interventi del Convegno fiorentino. Anche se ci si limitasse a questa azione, riteniamo che potremmo restituire uno spaccato di sapere importante che, prima di adesso, non aveva avuto la possibilità di essere indagato. Il volume vuole porgere al lettore una ulteriore revisione dei materiali espressi in forma di intervento per il convegno. Da qui, una proposta di lettura diacronica e sincronica del percorso dell'educazione in età adulta nell'Italia degli ultimi cinquanta anni, una proposta di riflessione sui modelli teorici che sostengono le attuali ricerche e una variegata indagine attraverso studi a carattere empirico sulle politiche, sui pubblici, sulle professionalità, sui luoghi di lavoro.

Negli ultimi cinquanta anni, a cavaliere del passaggio di secolo, l'arco temporale considerato dai saggi, l'evoluzione della ricerca educativa, con gli adulti e nell'educazione degli adulti, si è andata diversificando al pari dello sviluppo della società italiana, europea, globale. Guardare tale sapere dalla prospettiva dell'alta formazione è interessante poiché ci porge l'opportunità di riflettere, in primo luogo, su una distinzione tanto importante, quanto negletta, ovvero quella fra la ricerca *nell'*educazione degli adulti e *sull'*educazione degli adulti. Guardare un campo di indagine dall'alto oppure stare dentro il campo di lavoro e affrontarlo con gli strumenti dell'azione educativa, ponendoci la domanda di cosa significhi, in primo luogo, *fare educazione degli adulti*, costituiscono finalità sostanzialmente diverse per il ricercatore.

La domanda implica rivedere la prospettiva di ricerca, indirizzandoci, come studiosi, verso una forma innovativa di indagine che prevede l'esercizio di un apparato critico-riflessivo e metodologico rigorosamente assunto, ma soprattutto risponde alla domanda di azione sul territorio/luogo/soggetto medesimi.

Il volume cerca di porgere tale interrogativo al lettore interessato a scoprire cosa abbia significato nell'Università italiana fare ricerca educativa sugli adulti e con gli adulti, avendo come orizzonte trasformazioni teoriche che si sono succedute nell'arco dell'ultimo secolo a disposizione, il Novecento. Vengono affrontate le matrici del pensiero trasformativo che da Dewey a Knowles fino a Mezirow hanno posto le basi per una teoria dell'educazione degli adulti, vengono considerati il paradigma delle Scienze dell'Educazione come quello olistico.

Ancor più alla luce dei padri fondatori, potremmo dire, la riflessione sul senso e sul significato dell'agire e dell'azione in educazione degli adulti è tanto importante. Lavorare *da dentro* per cambiare, modellare, modificare, un paradigma da implementare perché risulti utile contesto di riferimento interpretativo. Il mondo in rapidissima trasformazione ha bisogno di una ricerca che possa essere trasferita e che possa essere edu-

cativamente applicata. Questo è un compito e l'Università, altrettanto in trasformazione, ha in carico la diffusione dell'applicazione *per e con* la società civile.

Necessario è porsi accanto agli adulti, siamo noi stessi adulti in mutamento.

Dunque, riflettere *sull'educazione* degli adulti stando *nell'educazione* degli adulti rappresenta una nuova prospettiva. Alla ricerca e ai ricercatori, il compito di continuare a fecondare un campo per il futuro.

Firenze, 20 luglio 2018

PARTE PRIMA

EVOLUZIONE DELLA RICERCA E SVILUPPI TEORICI

SEZIONE I

LO SVILUPPO DELLA TEORIA DELL'EDUCAZIONE
IN ETÀ ADULTA

LA RICERCA IN EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE. PASSATO E FUTURO

Paolo Federighi

1. L'ingresso dell'educazione degli adulti nelle Università italiane

Le Università italiane riconoscono la necessità di dare stabilità e continuità alla ricerca nel campo dell'educazione degli adulti a partire dal 1969. In quell'anno vengono attivati i primi insegnamenti a Firenze (D.P.R. 10.3.1969, n.1325) e a Roma (D.P.R. 21.3.1969), quindi dal 1972 a Padova e Cagliari e dal 1976 a Cosenza.

Si tratta di una risposta tardiva ad una esigenza che l'Unione Italiana della Cultura Popolare aveva sollevato dall'aprile 1952 pubblicando un articolo di C.O. Houle su «La Cultura Popolare» cui seguì un dibattito tra Rettori e professori universitari (Unesco, 1955). Ma la politica accademica per quasi due decenni continuerà a relegare l'educazione degli adulti nei confini della divulgazione affidata alle Università Popolari rinviando la definizione del proprio ruolo rispetto alle esigenze di alta formazione degli operatori del settore e alla domanda di formazione della popolazione in età adulta. La necessità di sviluppo della ricerca era affidata alle sensibilità dei singoli accademici mentre prevaleva la preoccupazione di rassicurare l'Università rispetto ai timori di «uno scadimento dell'alto livello degli studi» (Unesco, 1955: 244-298).

Tuttavia, la crescita economica e civile che accompagnò la ricostruzione della società italiana dopo il ventennio fascista e la seconda guerra mondiale spinse la politica, le istituzioni, gli intellettuali a porsi il problema di dare risposte alla necessità formative della popolazione italiana. Pedagogisti come Lamberto Borghi (1962), e prima ancora Giovanni Calò, Giovanni Gozzer, Tommaso Salvemini, Enzo Petrini, Pietro Prini (1958) iniziarono ad occuparsi del problema. Questo nuovo clima rese possibile l'ingresso dell'educazione degli adulti nell'Università italiana e consentì di dare avvio ad un processo di costruzione della struttura sistemica del campo di ricerca ovvero del *dominio oggettuale*, della scelta degli oggetti d'indagine, dei temi di ricerca, dei fenomeni da sottoporre a osservazione; del *dominio concettuale*, della scelta e della costruzione di modelli di rappresentazione del mondo dell'educazione degli adulti, dei modelli empirici e dei concetti di base, ovvero dell'insieme delle strut-

ture cognitive attraverso cui si definiscono e rappresentano gli oggetti dell'educazione degli adulti; del *dominio teleologico o finalistico*, con cui si definiscono i fini dell'educazione degli adulti; e del *dominio pragmatico*, costituito dalle azioni di cui consiste il lavoro quotidiano del 'fare ricerca' (osservazione, analisi, ipotesi, verifica e definizione).

Ciò non significa che il 1969 costituisca l'anno in cui ha inizio in Italia la ricerca in educazione degli adulti, situata all'interno di un preciso campo disciplinare. Altri ambiti disciplinari non mancheranno di occuparsene seppur da prospettive necessariamente parziali, ancorché significative e generatrici di innovazioni sociali ed educative. Siamo però di fronte ad uno sviluppo geoparalizzato della ricerca e alla parcellizzazione dei suoi contenuti all'interno di altre discipline: pedagogia, psicologia della formazione, del lavoro, dell'organizzazione, economia dell'istruzione, economia del lavoro, economia aziendale, ingegneria gestionale, discipline dello spettacolo ecc.

Nel campo dell'urbanistica, ad esempio, le connessioni sono evidenti e ben espresse dall'architetto Bruno Zevi quando, a proposito di Danilo Dolci – un laico, precursore di Don Milani, afferma:

evitiamo di creare un mito di comodo, per liquidarlo. Basta dire: «è un essere superiore, un apostolo, un eroe» per sottintendere: «noi, con lui, non c'entriamo». Si tratta invece di un architetto, come noi, che ha optato per una via alternativa senza la quale l'architettura scade nel mestierantismo avaro, perde ogni forza di «profezia», [...] diviene un mezzo sconcolato per campare magari agiatamente, ma privi di felicità (Zevi, 1979: 304).

Per altro, un imponente lavoro di ricerca sugli obiettivi dell'educazione degli adulti, sulle sue manifestazioni e sulle politiche educative connesse fu curato da Riccardo Bauer già nel 1964. Il tardivo avvio della ricerca, l'assenza di adeguati programmi di livello nazionale e forse anche i limiti della stessa collocazione renderanno lento e difficoltoso un serio lavoro di accorpamento della varietà degli approcci disciplinari (ingegneristici, biologici, fisiologici, economici ecc.) cui va riconosciuto il merito di aver dato e di continuare a dare una risposta ad una domanda sociale di conoscenze.

L'ingresso nell'Università di ricercatori non occasionalmente dedicati allo specifico campo di studio porterà tuttavia a un immediato sviluppo della produzione scientifica in materia ed allo sviluppo di ricerche con varia impostazione metodologica.

Sul piano della formazione superiore degli operatori i progressi saranno invece più lenti. Si dovrà attendere il 2001, ovvero la attuazione del Decreto n. 509 del 1999 per assistere alla attivazione dei primi Corsi di Laurea Specialistica in educazione degli adulti attraverso cui l'Università inizierà a cimentarsi con le sfide del mercato del lavoro delle pro-

fessioni educative e con la attivazione di 31 insegnamenti di educazione degli adulti (seppur privi di un sillabo comune), distribuiti in 25 facoltà di Scienze della Formazione.

2. *La faticosa ricerca di una denominazione*

La questione terminologica legata alla stessa definizione dell'oggetto della disciplina emerge immediatamente rivelando di problematiche che attraverso la lingua manifestano diversità di pensiero. La pubblicazione di rapporti internazionali come quello noto come il *Rapporto Faure* (1972) e di autori come Lengrand e Husén animarono subito un dibattito che poi fu raccolto, animato e ulteriormente approfondito dalla rivista «EdA. Bimestrale per lo sviluppo dell'educazione degli adulti» fondata da Lucio Pagnoncelli nel 1981 e poi ripreso da «Adultità», la rivista fondata da Duccio Demetrio nel 1994. Per anni la rivista diretta da Lucio Pagnoncelli e da Fausto Fiorini dedicò al tema della denominazione e della definizione una ricca sezione che raccolse i contributi dei maggiori esperti in materia da Gelpi a Laporta, da Visalberghi a De Sanctis, da Monasta a Orefice, Demetrio, Negarville.

Il percorso che porta alla definizione della terminologia di base e del campo di lavoro inizia dunque immediatamente. L'avvio di una riflessione accademica conduce al repentino superamento del dualismo iniziale tra l'idea di cultura popolare, legata alla tradizione dell'associazionismo di base e sostenuta dalla centenaria attività della Società Umanitaria e l'idea di educazione popolare, promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione e sostanzialmente volta a riportare nell'alveo delle sempre insufficienti politiche pubbliche una domanda pervasiva di sviluppo intellettuale di massa. Si pensi che nel 1971, dopo 25 anni di educazione popolare ministeriale, il 76,6% degli italiani era ancora sprovvisto del titolo della scuola media e dell'obbligo.

Gli insegnamenti universitari fanno riferimento alla dizione *educazione degli adulti*, tuttavia, la stessa denominazione è messa immediatamente in discussione. Nel corso degli anni si arriveranno a registrare decine di diverse denominazioni utilizzate per far riferimento allo stesso oggetto di studio.

Dicevamo che i due termini *educazione popolare* e *cultura popolare* sopravvivono per poco tempo nella letteratura specializzata. La prima scompare quasi definitivamente nel 1976 con la abolizione della Direzione Generale Ministeriale omonima e con l'avvento delle scuole serali per adulti. La seconda si connota sempre più come concetto appartenente al campo dell'antropologia culturale.

L'accettazione del termine 'educazione degli adulti' – inteso come indicativo dell'insieme dei processi educativi formali, non formali e in-

formali che interessano l'età adulta – viene confuso in una nebulosa terminologica che per un verso cela la volontà di nascondere l'oggetto e la implicita domanda di democratizzazione dei poteri educativi, di contenere e deviare «l'assurda richiesta di acculturazione» espressa dal mondo del lavoro (*Scuola e mercato del lavoro*, 1973), per un altro verso è sintomo di approcci limitativi.

Ripercorriamo, ora, le principali espressioni apparse in quella che non è solo una babele terminologica:

- *educazione dell'adulto*, la scelta del singolare fa riferimento al soggetto individuale, mentre l'educazione degli adulti tende a non contrapporre la dimensione individuale rispetto a quella collettiva e sociale;
- *educazione permanente*, nella sua concezione originale fa riferimento sia alla dimensione spaziale che a quella temporale dell'educazione, non solo degli adulti, ma nella letteratura italiana (oltre che in alcune leggi regionali degli anni Settanta del secolo scorso) il termine viene utilizzato come sinonimo di educazione non formale degli adulti;
- *educazione permanente degli adulti*, rispetto alla definizione precedente delimita il campo all'età adulta;
- *educazione o formazione continua, formazione permanente, educazione ricorrente* sono espressioni che richiamano il concetto di rientro in formazione e che, a differenza delle precedenti, richiamano una terminologia propria dei contratti sindacali e quindi limitata alla formazione dei lavoratori, talvolta connessa alla loro formazione professionale. Come si vede, nell'educazione degli adulti l'utilizzo dei termini educazione e formazione ha assunto significati diversi o opposti rispetto a quelli adottati dalla pedagogia italiana (dove 'educare' è associato ad atti direttivi di trasmissione di modelli sociali e 'formare' è associato al processo attraverso cui il soggetto consapevolmente si trasforma). Nell'educazione degli adulti il termine 'formazione' richiama in realtà il concetto di 'training' prevalentemente di tipo aziendale;
- *pedagogia degli adulti*, tale espressione è stata utilizzata in letteratura per fare riferimento alla didattica ed alla metodologia dell'educazione degli adulti. Essa è palesemente contraddittoria rispetto alle teorie aventi per oggetto «the art and science of helping adults learn», costituite proprio attorno alla distinzione o contrapposizione tra pedagogia ed educazione degli adulti (*Andragogy vs Pedagogy* come recitava la teoria presentata nel volume *The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy*, Malcolm S. Knowles);
- *Lifelong learning* è un termine introdotto attraverso i documenti europei degli anni Ottanta e Novanta del Novecento e oramai desemantizzato. La sua traduzione letterale corrisponde ad 'apprendimento lungo tutto il corso della vita', ma a tale termine viene attribuito un significato assimilabile al concetto di educazione permanente, anche se limitato alla dimensione temporale propria della durata della vita;

- *Lifewide learning* è un termine che fa riferimento alla dimensione spaziale dell'educazione, ovvero al fatto che essa ha luogo in ogni momento e luogo e che è stato introdotto a completamento del precedente;
- *Adult learning* è un termine che appare nella letteratura italiana in ragione del suo utilizzo nei documenti della Commissione Europea e nella letteratura anglosassone. Esso fa riferimento al solo aspetto dei processi di apprendimento del soggetto in età adulta.

Oltre a questi termini, spesso utilizzati non nel loro significato denotativo, ma come sinonimi o sostituti del termine 'educazione degli adulti', nella letteratura specializzata sono apparsi anche termini quali ad esempio educazione in età adulta, utilizzato per far riferimento al fenomeno empirico cui siamo soggetti in una fase della nostra vita ed andragogia, con cui si fa riferimento allo specifico insieme delle teorie proprie dell'educazione degli adulti o, più specificamente, della gestione dei processi di apprendimento in età adulta.

3. Dalla scelta dei termini alla ricerca di una definizione

La babele terminologica evidenzia più di ogni altra considerazione l'esigenza di sottoporre alla riflessione epistemologica l'educazione degli adulti nella sua specificità.

Come ricordava Raffaele Laporta: «Il primo problema per chi si proponga un punto di vista epistemologico nei confronti della ricerca pedagogica consiste nel riuscire a definire la portata e il senso dell'esame: che cosa si vuole esaminare? con quale scopo?» (2016: 7). Tale esigenza è ulteriormente accentuata dal fatto che, con l'ingresso nell'Università, l'educazione degli adulti oltre che dimensione della pratica sociale, diviene settore di ricerca chiamato a definire il proprio carattere scientifico. Ciò si sviluppò su un terreno in parte autonomo rispetto alla ricerca pedagogica e, quindi, non nella dissimulazione di un «esteriore assetto» unitario, ma piuttosto nella ricerca di quello che De Bartolomeis definiva «rigore», «profondità della interpretazione», «coerenza con cui viene svolto un problema o un gruppo di problemi» (De Bartolomeis, 1953: 8-15).

Soprattutto in campo pedagogico il percorso fu e rimane tutt'altro che agevole. Si pensi che lo stesso Laporta identificava il rapporto Università-educazione degli adulti con ciò «che passa fra essa e tutti gli adulti che non sono istituzionalizzati in essa» e, per quanto riguarda la riflessione scientifica, con il

raccogliere in un unico complesso quadro una serie di attività ed iniziative nate originariamente in situazioni molto diverse, per costituirle dentro

un'unica teoria [...] (fondato su un) approccio [...] multidisciplinare [...] raccogliendo tutti gli elementi utili da queste scienze per ricomporli in teorie dell'azione da svolgere (1981: 53-54).

A livello internazionale, il percorso di definizione dell'educazione degli adulti era iniziato a partire dalla fine del secondo dopoguerra. Nel 1949 l'Unesco aveva avviato tale impegno con la Conferenza di Elsinör, seguita nel 1960 dalla Conferenza di Montreal che proporrà una prima definizione condivisa a livello mondiale (Hely, 1966). Da questa data simbolica, l'educazione degli adulti non è più identificata con il recupero scolastico o con l'educazione non formale. Essa fa riferimento all'insieme di attività e opportunità educative e culturali presenti nella realtà locale, in ogni momento ed ambito della vita. Alla identificazione della molteplicità delle occasioni formative, la definizione aggiunge poi una dimensione etica richiamando l'obiettivo della uguaglianza dei diritti educativi «in ogni momento della vita» (Unesco, 1960). Contemporaneamente e conseguentemente, essa prende definitivamente le distanze da un approccio filantropico ed inizia ad includere nel proprio campo di ricerca la dimensione delle politiche pubbliche e private, dei sistemi e delle organizzazioni sia in funzione educativa che redistributiva, volta a garantire l'accesso all'educazione.

Sempre nel 1949 l'Unesco approva le prime Raccomandazioni sulla formazione e l'orientamento professionale. Formalmente gli Stati europei inizieranno ad intervenire in materia solo a partire dal 1957 con la firma del Trattato di Roma della Comunità Economica Europea (CEE), che all'articolo 128 prevedeva che il Consiglio dei Ministri avrebbe dovuto adottare «dei principi generali per realizzare una politica comune di formazione professionale capace di contribuire all'armonioso sviluppo sia delle economie nazionali sia del mercato comune». In realtà, sino dagli inizi degli anni Cinquanta del Novecento la formazione professionale costituiva una priorità dell'azione della Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA). Essa infatti si occupava della formazione degli adulti lavoratori in funzione dell'aumento della produttività del lavoro e del «corretto uso» del *fattore* formazione in un contesto di progressiva modernizzazione delle imprese in funzione del «raggiungimento di una maggiore produttività» (Varsori, 2004: 13).

Già da queste brevi note storiche emerge un dato che caratterizzerà per vari decenni la concezione dell'educazione degli adulti, rappresentata come separata dalla formazione dei lavoratori nei luoghi di lavoro. L'educazione degli adulti era e doveva essere rappresentata e praticata come un campo di studio che si fermava fuori dai cancelli delle fabbriche. Tale scissione più di altre (tra istruzione e cultura, tra educazione e vita quotidiana, tra alta formazione ed educazione di base degli adulti, tra innovazione ed educazione) ostacolava, allora come oggi, lo svilup-

po di una ricerca e di una concezione che portasse alla ricomposizione del campo effettivo dei soggetti e dei luoghi in cui gli adulti si formano. In questo modo si occultava il nesso tra i processi educativi che si sviluppano nella vita quotidiana e nel lavoro. Il soggetto dei processi formativi si identificava con l'attore astratto (uomo, persona, individuo) e non con il soggetto storico: il produttore, capace di realizzare i processi di cambiamento necessari allo sviluppo dell'educazione degli adulti e di una ricerca capace di alimentarli.

4. L'idea di soggetto

L'idea di *soggetto* è centrale nella definizione del senso e del campo dell'educazione degli adulti. Essa non è univoca e varia a seconda delle culture andragogiche di riferimento.

Una visione tutt'oggi diffusa e fortemente radicata nella tradizione culturale e filantropica assimila il soggetto all'idea di *homo debilis* – rispetto alla *auctoritas* che sancisce la *veritas* –, utilizzata al fine di produrre identità educative e sociali di alcuni gruppi di popolazione (poveri, emarginati, esclusi ecc.) identificati con loro condizioni di bisogno e non con le loro potenzialità trasformative:

Questo era necessario per l'umana salvezza, affinché gli uomini imparassero a non confidare orgogliosamente nelle proprie forze, ma solo in Dio. Infatti per la perfezione della santità umana è richiesto che l'uomo si sottometta in tutte le cose a Dio, da lui spera di poter conseguire il possesso di ogni bene e riconosca di averlo da lui ricevuto (Tommaso d'Aquino, 1969: 57).

All'opposto dell'idea di *homo debilis* bisognoso di assistenza, protezione e filantropismo, troviamo quella di *homo ludens*, di norma riscontrabile nelle visioni che identificano l'educazione degli adulti con le attività *libere* dell'educazione non formale, del consumo culturale, dello sport, un soggetto animato ora dall'amore per la cultura, ora dal piacere della contemplazione del prodotto culturale e dell'allargamento delle proprie conoscenze, sempre guidato da un sapere disinteressato. Analogo il limite di chi propone di fatto una idea di soggetto limitata alle funzioni dell'*homo faber* o dell'*homo oeconomicus*, che pretendono di individuare nell'egoismo razionale l'essenza dell'umano e, sul piano educativo, attenta principalmente alla formazione delle capacità produttive del soggetto in funzione del progresso e della scienza.

La ricerca ha confermato che la natura dell'uomo è polimorfa e che l'*homo oeconomicus* convive con l'*homo reciprocans*, l'*homo loquens*, l'*homo curans*, l'*homo ludens*, l'*homo faber* e via di seguito. Nessuna di queste di-

mensioni esaurisce mai la pluralità delle dimensioni che entrano in gioco nell'azione educativa (Caruso, 2012).

La debolezza teorico-pratica di questi approcci, se separati, è frutto della mancata considerazione dei fattori materiali e simbolici che qualificano l'esperienza educativa e culturale del soggetto, ovvero dei problemi e dei bisogni di crescita che motivano la relazione educativa, la possibilità di far uso del patrimonio educativo e culturale delle occasioni e dei contesti di vita e di lavoro per costruire risposte alle proprie aspirazioni di crescita in senso lato.

A partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, la riflessione svolta da una prospettiva critico-trasformativa spinge verso il difficile superamento dei paradigmi dominanti e delle loro continue riformulazioni. Tale riflessione muove dalla critica dell'offerta formativa, dalla visione *bancaria* della formazione propria delle epistemologie dominanti e dei modelli scolastici (Freire, 1971). Esse operano in funzione della trasmissione dei soli saperi di cui la società ha bisogno per tutelare la propria continuità, per la diffusione e assimilazione di una visione del mondo, con i suoi principi, valori, comportamenti. Le opportunità di crescita delle persone sono contenute entro i limiti del dialogo con la cultura dominante. In questo modo l'educazione degli adulti di tipo *bancario* assume il ruolo di agente educativo delle persone con cui entra in rapporto, ma nega loro la possibilità di divenire soggetto capace di utilizzare l'educazione in funzione della trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro e, in tal modo, di agire sui processi di trasformazione della stessa educazione degli adulti. Il ruolo del soggetto è così forzatamente confinato nella posizione di *adult learner*, di visitatore, di *audience*, di cliente, di spettatore, di soggetto bisognoso di aiuto ecc. Esso è concepito come il destinatario di una pedagogia della proposta formativa sempre più efficace e non di una pedagogia della risposta individuale e collettiva alle sfide che si frappongono alla propria crescita, ovvero del riconoscimento e della possibilità di far uso dell'educazione in quanto soggetto storico, portatore di innumerevoli problemi e *motivi di sviluppo* rispetto ai quali costruire risposte.

Al fondo, le diverse idee di soggetto sono accomunate dal riferimento ad una idea di soggetto subalterno da educare, e non ad un attore del cambiamento. L'educazione degli adulti – quando considerata – viene spinta ad occuparsi dei modi e delle forme più standardizzate e controllabili di educazione. L'educazione in età adulta delle élite rimarrà al di fuori della ricerca educativa in senso lato. Anche la stessa epistemologia dell'educazione degli adulti è stata orientata dalla strategia generale, presente in tutte le leggi finanziarie dello Stato degli ultimi decenni, che ha guidato la politica pubblica dell'ultimo secolo e che ha mirato a considerare il campo diviso tra:

- i soggetti in favore dei quali rafforzare politiche attraverso opportuni stimoli macroeconomici e interventi per lo sviluppo del capitale

umano, della produttività e delle infrastrutture ivi impiegato, cui è riservata la formazione all'innovazione e alla creatività;

- i soggetti o gruppi vulnerabili cui destinare il minimo di opportunità necessarie alla sopravvivenza ed alla integrazione sociale e lavorativa nell'attesa degli effetti della crescita economica prodotta dagli strati di popolazione privilegiati. Gli effetti negativi che derivano da questa concezione sono mitigati dal rafforzamento dell'attenzione per le politiche sociali dell'inclusione.

Si tratta di una concezione che sul piano educativo appare ispirata alla 'teoria dei due popoli', ovvero alla contrapposizione tra la domanda formativa di una élite e quella della maggioranza della popolazione.

I principi affermati dal Vico, secondo cui «l'uomo comune, al pari del fanciullo e del primitivo, si attiene alla conoscenza individuale e concreta, mentre soltanto pochi intellettuali riescono a trasformare sensazioni e intuizioni in concetti e idee», tardano a scomparire dalla cultura andragogica dominante. Allo stesso modo, nel corso dell'ultimo mezzo secolo permangono diffuse e radicate le teorie che nel Rapporto al Re Murat del 1806 facevano affermare al Cuoco che l'educazione «doveva render possibile al popolo di seguire la guida degli uomini colti, che sono necessariamente pochi e che hanno il compito di promuovere il progresso scientifico».

Nel paradigma dei 'due popoli', l'educazione degli adulti considera il proprio soggetto o come bisognoso di recupero (nelle sue diverse forme), oppure come portatore di una domanda di promozione per la sua inclusione nelle élite educative e sociali (Borghi, 1951).

In entrambi i casi siamo ben lontani dalla capacità di focalizzarsi sulla identificazione e sulla formazione di un soggetto collettivo che, in ragione della propria posizione oggettiva all'interno dei processi di produzione materiale e culturale, possa svolgere un ruolo trasformativo della qualità dei rapporti tra pubblico e educazione. Tale cambiamento implica la possibilità per un lavoratore, un detenuto, un anziano, un giovane NEET (*Not in Education, Employment, and Training*) di entrare in rapporto con l'educazione e la cultura non in quanto educando, visitatore, partecipante spogliato della propria identità, ma come soggetto caratterizzato dall'insieme dei propri attributi e dei propri problemi rispetto ai quali costruire, assieme ai propri simili, risposte anche attraverso l'educazione e la cultura nelle loro molteplici articolazioni formali, non formali, informali.

5. Il soggetto trasformatore

L'idea di soggetto collettivo cui giunge l'approccio critico-trasformativo ha le sue radici nella riflessione di Dewey quando, nel volume *The*

Public and its problems (Dewey, 1971), lo identifica con «chi subisce in misura apprezzabile l'indiretta influenza, benefica o nociva, di un atto, (e pertanto) forma un gruppo sufficientemente specifico del quale occorre riconoscere l'esistenza e al quale conviene dare un nome. Il nome che abbiamo scelto è il Pubblico» (pp. 25-26).

Nella proposta di Dewey, l'idea di Pubblico non sta ad indicare un insieme anonimo di persone interessate ad un determinato argomento o ambito culturale, come i lettori di un libro o di un giornale, gli spettatori di un teatro o di un film, i telespettatori, gli internauti che navigano su Internet. Il concetto corrisponde piuttosto alla idea di Pubblico, poi sviluppata, anche da Habermas (1971), inteso come il risultato di un processo nel corso del quale un insieme di individui, facendo uso della ragione, si appropria della sfera pubblica controllata dall'autorità e la trasforma in una sfera dove la critica si esercita contro il potere dello Stato.

Sul piano storico e politico il Pubblico è identificato con il risultato di un processo educativo e organizzativo che sta alla base dell'esercizio della libertà nell'educazione.

Sul terreno specifico dell'azione educativa, le ragioni per cui il soggetto dell'educazione viene individuato nella sua dimensione collettiva risiedono nella considerazione della diretta connessione esistente tra azione educativa e cause che la hanno determinata, ovvero le «submerged determinants» (Habermas, 1984: 194-195). In questa prospettiva, i processi di trasformazione educativa non si limitano all'aula, alle dinamiche di una specifica attività formativa (un corso, un seminario ecc.), i processi di trasformazione da attivare riguardano le stesse ragioni che hanno creato il bisogno di formazione: l'analfabeta non pone solo un problema di alfabetizzazione che merita una risposta efficace ed efficiente, ma di rimozione delle cause, delle *submerged determinants* che lo hanno fatto divenire analfabeta. La domanda reale e potenziale di educazione degli adulti, o ancor peggio quella non espressa, è il prodotto delle limitazioni che impediscono alle persone di crescere, di esprimere e realizzare le comuni aspirazioni al cambiamento. In concreto, l'espressione di una domanda di educazione degli adulti non è frutto di un'aspirazione disinteressata, ma è l'indice dell'esistenza della volontà di affrontare con strumenti educativi un problema presente nella vita quotidiana e nel lavoro. Se la domanda viene espressa in un determinato momento storico, significa che nei contesti di vita e di lavoro sono presenti fattori e condizioni che non hanno consentito una anticipazione della risposta educativa.

La trasformazione di queste condizioni in atto, ovvero del *lifelong learning* naturale, è la *causa finalis*, il *purpose* della ricerca in educazione degli adulti. Tali trasformazioni riguardano sia i contesti che gli stessi soggetti che debbono acquisire consapevolezza, responsabilità e ca-

pacità trasformativa. La realizzazione di un processo trasformativo si fonda sulla capacità dei soggetti interessati ad immaginare, gestire e controllare i processi di ricerca tendenzialmente scientifica dei modi in cui attuare il cambiamento. Per questo l'educazione degli adulti anche in Italia, a partire dagli anni Settanta del Novecento, estende il proprio campo alla organizzazione sociale della domanda di conoscenza e di cambiamento e, inoltre, alla formulazione delle risposte istituzionali, finanziarie, formative conseguenti. In una parola essa inizia ad occuparsi dei poteri che nell'educazione regolano l'accesso ai saperi e la possibilità – per riprendere l'idea di dispositivo di Bernstein (1990) – di immaginare l'impensabile.

6. I poteri nella formazione e concezione asimmetrica dell'educazione

A partire dal 1970, la ricerca di Bourdieu e Passeron sui temi della riproduzione educativa e sociale aveva definitivamente messo in luce come, nella scuola, l'autorità degli insegnanti, associata all'«autonomia» dell'istituzione scolastica, assolvessero ad una precisa funzione ideologica: mascherare il dominio, fondamento dell'azione pedagogica. L'educazione in generale inizia ad essere letta anche in chiave di «violenza simbolica» (1970: 22), intesa come l'imposizione del potere arbitrario, dell'arbitrarietà culturale.

È anche dalla critica dei poteri pedagogici e della funzione della scuola che si precisa una idea di educazione degli adulti, in Italia, distante da una lettura asimmetrica delle relazioni educative tra chi sa, aiuta, supporta e chi impara, è bisognoso di aiuto e di sostegno. Al contrario, l'educazione degli adulti tenderà a sviluppare una concezione delle relazioni educative in cui *chi sa deve imparare e chi non sa deve insegnare*. In altri termini, si afferma che solamente chi non sa può riuscire a costruire esperienze in cui scompare la violenza simbolica e si annulla l'arbitrarietà del potere educativo.

Il potere educativo si esercita attraverso i limiti imposti all'individuo dal controllo sociale e, in particolare, dallo Stato, dalle imprese, dalla scuola, dall'Università, dalle organizzazioni in generale. Le stesse capacità mentali delle persone costituiscono il risultato di un impegno pratico e progettuale a carattere interpersonale. Le loro stesse capacità semantiche ed epistemiche sono il frutto di una costruzione sociale. Ogni capacità di comprensione dell'esperienza personale è determinata da processi socio-culturali (Carr, 2005: 186).

Per John Dewey il controllo dei poteri educativi è il presupposto della libertà nell'educazione: «la libertà dal limite, l'aspetto negativo, non ha valore se non in quanto è un mezzo alla libertà che è potere: potere di fare progetti, di giudicare con assennatezza, di misurare i desideri dalle

loro conseguenze; potere di scegliere e ordinare i mezzi per realizzare i fini scelti» (1996: 49).

Il *potere educativo* si sostanzia della possibilità di determinare le regole in base alle quali i soggetti si formano. Tale potere si esercita attraverso la determinazione delle strategie della formazione, le politiche, la organizzazione dei sistemi, la gestione degli istituti, la progettazione e programmazione delle attività formative, la determinazione dei modi in cui gli individui debbono comportarsi al loro interno, cosa devono apprendere e come vengono valutati, la didattica, le sue tecniche ed i suoi strumenti.

Per individuare la distribuzione dei poteri nella formazione dobbiamo considerare sia il livello micropedagogico che quello macropedagogico. Il livello *micro* riguarda la distribuzione dei poteri nella specifica attività educativa (la possibilità di seguire i propri ritmi di apprendimento, di scegliere i metodi più adatti ai propri interessi ecc.), per risalire poi al livello della programmazione e della progettazione ed analizzare in che misura e in che modo gli individui possono comporre i loro percorsi formativi, chi e come può decidere il momento in cui entrare in formazione, la sede, l'ora ecc., per risalire fino al livello *meso* ed analizzare i modi in cui sono determinati i criteri di finanziamento, il tipo di offerta formativa da attivare ecc.

Tali poteri possono essere distribuiti diversamente a seconda delle politiche della formazione (Bélanger, Federighi, 2000a; 2000b).

Il *potere di decisione* in educazione rinvia al ruolo che il soggetto può assumere nella determinazione del processo formativo da intraprendere. Tale potere può essere descritto in modo lineare in riferimento alla scelta dell'evento (basata su contenuti, organizzazione, metodi, tempi ecc.), al controllo dei significati formativi che si sviluppano nell'evento, alla possibilità di esprimere una propria risposta a tali significati. I livelli di esercizio di tale potere incidono sulle possibilità di partecipazione e di accesso e sulle motivazioni all'accesso.

Nei modelli educativi in cui tutti i poteri sono concentrati nell'apparato che dirige l'offerta, contenuti, livelli, tempi, modalità, sedi sono predeterminati e legittimati dallo stesso apparato educativo che dirige l'offerta. Il sistema ed il curriculum costituiscono gli strumenti in cui si sintetizza una parte rilevante del potere di scelta e di decisione. Dato che questo non è sufficiente numerosi altri strumenti concorrono ad imporre tali scelte ai soggetti in formazione (dal potere di rilascio delle certificazioni, al valore legale dei titoli di studio).

Il potere di decisione sta alla base dell'apprendimento autodiretto. Il *potere di scelta* ne è solamente una componente. La possibilità di scegliere tra opportunità educative diverse è una componente, ma non l'equivalente della libertà nella formazione, così come mille canali TV non significano libertà di comunicazione televisiva. Per l'individuo rimane sempre il problema del confronto con il potere di definizione del modello episte-

mologico presente nell'offerta formativa, del suo potere di modificarlo indipendentemente dalla sua volontà e consapevolezza.

Dato che per gli individui – anche quando possano esercitare il potere di scelta – è comunque impossibile sottrarsi ai poteri ed ai contesti educativi esistenti, l'attenzione deve includere le condizioni di esercizio del *potere di controllo* delle valenze educative indotte e presenti nei contesti di vita e di lavoro, ovvero di pratica di una educazione formale, non formale e informale riflessiva, capace di disvelare il segno ed il senso dei processi educativi cui siamo esposti e, quindi, di passare all'esercizio del *potere di risposta* a tali valenze, di modifica dei significati educativi nel tentativo di salvaguardare e costruire il proprio sviluppo intellettuale.

Sono dunque i poteri di scelta, controllo e risposta che unitamente sostanziano il potere di decisione e qualificano le condizioni di libertà nell'educazione.

7. Il controllo delle valenze educative come obiettivo della ricerca

Se il soggetto non è l'*homo debilis*, o *ludens* o *faber*, ma è il Pubblico trasformatore che esercita il proprio potere di risposta all'educazione ricevuta nelle diverse forme e dai diversi apparati, rimane aperta la necessità di una nuova definizione dell'attività di educazione degli adulti e dei suoi obiettivi finali. Qui non ci riferiamo alle visioni del mondo o dell'uomo, ma alla visione relativa al compito proprio dell'educazione degli adulti. Obiettivi filantropici, assistenziali, ricreativi, di aggiornamento professionale, animazione o facilitazione – con o senza le nuove tecnologie – non operano per l'affermazione del ruolo del Pubblico trasformatore. Il limite di queste visioni risiede nella restrizione dell'azione educativa ai soli eventi espliciti, di educazione formale e non formale. Sfugge loro la dimensione informale dei processi che, attraverso l'utilizzo dei poteri nell'educazione, formano permanentemente le persone nella apparente informalità delle relazioni di vita quotidiana e di lavoro. La prevalenza almeno in termini di continuità temporale e spaziale dell'educazione informale richiama un nuovo tipo di riflessioni. L'attenzione della ricerca non può essere ristretta ai soli sistemi che erogano eventi educativi (dalla scuola alle biblioteche ai musei allo sport). Il focus non è neppure ristretto allo sviluppo di conoscenze scientifiche che consentano di gestire consapevolmente i diversi tipi di contesti (istituzionali, lavorativi, familiari ecc.) che generano processi educativi. L'attenzione si sposta allora sul soggetto che, al di là delle migliori intenzioni di educatori consapevoli e non, è oggetto – nei diversi contesti – di processi educativi di tipi formale, non formale e informale, dichiarati o meno.

Il focus unificante della definizione degli obiettivi dell'educazione degli adulti e della sua ricerca si orienta così verso una nuova dimensione:

lo sviluppo della capacità di controllo da parte delle persone dei processi educativi cui sono esposte nella vita quotidiana e nel lavoro, capaci di trasformarli indipendentemente dalla loro consapevolezza.

Tale idea apparve per la prima volta nel 1975 con la pubblicazione di *Educazione in età adulta*: un libro, come dirà Borghi, «che esce dal chiuso della provincia pedagogica; [...] un vero trattato generale dell'educazione degli adulti, il primo, se non vado errato, di così vasto respiro e di tanto vivo impegno, che viene pubblicato nel nostro paese e non soltanto in questo» (Borghi, 1975: 3). A tale volume seguì nel 1978 un altro studio seminale *L'educazione degli adulti in Italia*, un lavoro di ricostruzione e analisi del processo storico dell'educazione degli adulti in Italia dal 1848 al 1976, in cui De Sanctis adotta come criterio storiografico – notava Mario Alighieri Manacorda – «il coordinamento in linea di principio e di fatto dei modi dell'educazione degli adulti coi livelli di affermazione del movimento operaio» (Manacorda, 1978: 12).

Ricordiamo questi lavori al solo scopo di richiamare i *seminal studies* che qualificano e danno origine a cinque decenni di ricerca sull'educazione degli adulti nell'Università italiana.

Per De Sanctis, l'educazione degli adulti è un prodotto della contraddizione tra lavoro e capitale. Essa ha dimensioni sociali, nel senso che tutti gli apparati della società assolvono a compiti formativi (in positivo o negativo). La trasformazione delle condizioni di sviluppo intellettuale della popolazione può essere perseguita solamente attraverso il profondo mutamento del ruolo educativo dell'insieme degli apparati. Questo può essere conseguito da un soggetto organizzato (nelle diverse forme di vita associata) che assicuri lo sviluppo intellettuale di massa: il Pubblico, appunto. Per individuare i fattori che stanno all'origine dell'educazione degli adulti De Sanctis non si focalizza sui sistemi formativi, ma sulle condizioni di vita sociale determinate dalle diverse istituzioni: lavoro, consumo culturale e non, scuola, formazione, stato. In questo, il suo pensiero è in piena sintonia con il Dewey di quando afferma che le istituzioni sociali non sono «means for obtaining something for individuals. They are means for *creating* individuals» (1920: 190), rafforzata poi dalla affermazione che «liberalism knows that an individual is nothing fixed, given ready-made. It is something achieved, and achieved not in isolation but with the aid and support of conditions, cultural and physical: including in 'cultural', economic, legal and political institutions as well as science and art» (Dewey, 1935: 291).

La novità del contributo di De Sanctis consiste nell'andare oltre l'affermazione del peso e del ruolo delle diverse istituzioni e apparati e nell'impegno a delineare concetti e dispositivi che aiutano a disvelare i processi educativi che agiscono attraverso il lavoro, le istituzioni pubbliche, il consumo culturale, la scuola, la scienza e la tecnica. Assieme a Borghi, va sottolineato come «l'originalità dell'opera di De Sanctis sta nel ripetuto,

martellante richiamo all'esigenza di prestare attenzione, analizzandole attentamente, alle "valenze educative" della struttura esistente della società e dei rapporti di produzione» (Borghì, 1975: XVI). Per «valenza educativa» De Sanctis intende il *quid* educativo, di segno positivo o negativo, presente in ogni tipo di esperienza e che, rispetto a ciascuno dei soggetti coinvolti, agisce sul loro divenire producendo effetti trasformativi. Non esistono, dunque, esperienze o contesti necessariamente positivi o negativi rispetto alle prospettive di sviluppo intellettuale dei soggetti interessati. Ciò che determina il segno dell'esperienza è la possibilità del soggetto di avere consapevolezza delle valenze educative che essa libera e di poter agire ai fini della loro trasformazione in motivi di sviluppo della propria vita intellettuale e materiale. Questa è la chiave di volta con cui si imposta un nuovo approccio al rapporto tra educazione e lavoro, così come rispetto ai consumi in generale ed alle istituzioni. Con questa intuizione, De Sanctis introduce un nuovo concetto che, potenzialmente, costituisce una unità di misura dei processi di educazione informale che agiscono nella vita di lavoro e nei consumi (ma che assolutamente niente ha a che fare con il concetto di competenza, né di valore). Così, il luogo di lavoro, ad esempio, viene letto da un'ottica educativa orientata ad analizzare il *quid* educativo che si libera tra soggetto da una parte e organizzazione, processi, tecnologie, prodotti, sistemi di gestione delle risorse umane dall'altra. Tale *quid* educativo accomuna i diversi soggetti in ragione della uniformità delle condizioni educative in cui sono immersi, ma ne rispetta l'individualità dal momento che la stessa idea di valenza educativa ammette una varianza di combinazioni a seconda dei processi di elaborazione dell'*esperienza*, di risposta che il soggetto è capace di elaborare.

8. La nuova definizione dell'educazione degli adulti

La definizione dell'educazione degli adulti che deriva dall'impianto teorico appena esposto comporta inevitabili elementi di profonda novità. L'educazione degli adulti non può essere ridotta ai fenomeni organizzativi e istituzionali prodotti dallo stato o dai privati (i diversi tipi di offerte ed i loro dispositivi metodologici) e neppure identificata con l'autoformazione o con i richiami alla liberazione dall'oppressione. Il fulcro dell'impianto desanctisiano è costituito dall'oggetto, le *valenze educative*, e dall'impatto che esse hanno sulla formazione a partire dai luoghi di lavoro e di consumo. Il compito della ricerca andragogica non è più avvicinato in alcun modo alla trasmissione di contenuti predefiniti e questo non tanto per un principio rogersiano (Rogers, 1974), ma perché il problema è esattamente l'opposto, ovvero disvelare come i diversi contesti, le diverse esperienze della nostra vita quotidiana e di lavoro ci trasformano. Questo al fine di acquisire consapevolezza ed eventualmente porre in essere

le azioni necessarie per una loro trasformazione, per la nostra risposta in quanto Pubblico. La sintesi proposta da De Sanctis – e che caratterizza la definizione che si delinea a partire dagli anni Settanta del secolo scorso – identifica l'educazione degli adulti con «un modo di porsi rispetto ai problemi della mutazione; [... con] l'affermarsi di un controllo sociale organizzato sui processi formativi agenti nella società» (De Sanctis, 1975: 176), ovvero nella produzione e nel consumo. In questo modo, l'educazione degli adulti è parte della

tensione al controllo sociale, che caratterizza il movimento democratico e popolare nei confronti degli effetti plurimi, complessi, mistificati degli attuali rapporti di produzione, della distribuzione del potere, dell'organizzazione classista, funzionale alla proprietà privata dei mezzi di produzione, e delle caratteristiche che tali effetti assumono nel luogo di lavoro, nella scuola, nell'uso degli strumenti pubblici di comunicazione, nella scienza e nella tecnica, nella vita quotidiana (De Sanctis, 1975: 165).

Qui non sfugge il nesso – seppur parziale – con l'idea di *Intelligent social control* del Dewey di quando nel saggio *Liberalism and social action* notava come «as economic relations became dominantly controlling forces in setting the pattern of human relations, the necessity of liberty for individuals which they proclaimed will require social control of economic forces in the interest of the great mass of individuals» (Dewey, 1935: 627).

9. Educazione degli adulti, embedded learning e produzione di nuove conoscenze

La nuova definizione centrata sul controllo poneva la ricerca di fronte alla necessità di confrontarsi con lo studio delle valenze educative che agiscono nei contesti informali, nella vita quotidiana e nel lavoro.

Paradossalmente la ricerca empirica sulle valenze educative nel consumo culturale è stata un campo in cui le attività più prolifiche si sono sviluppate agli inizi degli anni Settanta del Novecento (De Sanctis, 1970) con la promozione, ad esempio, di esperienze di controllo delle valenze educative della comunicazione radiofonica e televisiva, realizzata attraverso la diffusione nel paese di Gruppi di Controllo dei Telegiornali, all'uso del cinema e delle cineteche.

Negli anni successivi lo studio della dimensione informale dell'educazione degli adulti si svilupperà principalmente con riferimento ai processi formativi nei luoghi di lavoro. Per decenni però le porte delle imprese non si apriranno alla ricerca andragogica se non limitatamente ad alcune azioni marginali a carattere formale e, spesso, circoscritte alla formazione obbligatoria (sicurezza, qualità, qualifiche, addestramento, apprendistato) e finanziata. La formazione dei lavoratori appariva e veniva rappresentata come un campo distinto dalla formazione in impresa.

Tali separazioni inizieranno ad attenuarsi con l'affermarsi progressivo nel mondo delle imprese e della ricerca di una nuova visione del rapporto tra produzione e formazione. Ciò accade a partire dal momento in cui la crescita delle imprese inizia ad essere concepita come un processo endogeno prodotto dagli stessi agenti produttivi, fondata sul capitale umano e sulle capacità di innovazione (Romer, 1990, 1994). Le imprese iniziano così ad essere rappresentate come i luoghi in cui si sviluppano e si gestiscono processi di educazione informale in quanto «provide good environments for understanding problems and creating knowledge» e che sono «just as important to the new economy as are those conducting scientific research» (Cortright, 2001: 26).

L'educazione informale diviene un fattore cruciale della crescita. La conoscenza nelle imprese permette di sapere «cosa produrre, come produrre, a chi vendere e come vendere» (Vicari, 2008: 55) e permette ai lavoratori di generare nuove conoscenze. Questo è quanto consente alle imprese di funzionare e ciò accade perché le imprese «non sono altro che un sistema cognitivo capace di dare un valore alla conoscenza di cui dispone, capace cioè di trasformare in valore la conoscenza tramite la propria azione» (Vicari, 2008: 49 e 53).

La ricerca sull'educazione informale nei luoghi di lavoro si fonda sull'idea che i processi formativi siano generati dal contributo degli individui e delle reti di persone che operano all'interno della catena di produzione di valore. Tali processi formativi sono determinati dai diversi tipi di strumenti materiali e non presenti all'interno delle imprese. Essi si materializzano nei 'contenitori di conoscenze' propri di un'impresa: il capitale fisico, le strutture organizzative, le routine, gli individui, e nel tipo di relazioni che si sviluppano nel suo funzionamento. La rappresentazione proposta da Vicari costituisce una mappatura dei diversi campi in cui si è sviluppata la ricerca sui processi formativi nei luoghi di lavoro (Tabella 1).

Tabella 1 – I 'contenitori' della conoscenza [Vicari, 2008: 57].

Capitale fisico	Strutture organizzative	Routine	Individui	Relazioni
Macchine	Architettura organizzativa	Metodi di management	Abilità individuali	Orizzontali, all'interno dell'organizzazione
Attrezzature	Organizzazione del lavoro	Modalità decisionali	Esperienze personali	Verticali, con i clienti, i fornitori, i finanziatori
Materiali	Sistemi di incentivo e valutazione	Pratiche manageriali	Conoscenze manageriali	Laterali, con partner e concorrenti
Sistemi informativi	Sistemi di controllo e reporting	Procedure operative	Conoscenze specifiche tecnologiche	Estese, con la comunità locale, nazionale e internazionale

Capitale fisico	Strutture organizzative	Routine	Individui	Relazioni
Software	Sistemi di qualità	Prassi operative	Conoscenze specifiche di mercato	
Brevetti	Cultura, norme e valori codificati		Conoscenze personali generali	

L'individuazione dei contenitori svela i fattori che generano conoscenza all'interno delle imprese, che costituiscono la base per lo sviluppo di nuovi apprendimenti e quindi di conoscenza per gli individui che ne fanno parte.

La ricerca sviluppatasi attorno a ciascuno dei diversi sottoinsiemi mostra come essi generino azioni formative non solo per la conoscenza che trasmettono, ma soprattutto perché, per chi vive nelle imprese, il solo fatto di entrare in rapporto con un contenitore di conoscenza genera processi di apprendimento attraverso azioni educative di diversa natura e forma.

Questa consapevolezza ha favorito la definizione di un nuovo approccio alla ricerca sull'educazione degli adulti informale nei luoghi di lavoro. Esso chiama in causa il contesto formativo, ovvero l'impresa stessa e l'insieme dei suoi dispositivi. Per ottenere questo risultato, l'impresa tende a trasformarsi in un ambiente che favorisce la comprensione dei problemi e la creazione di nuova conoscenza attraverso l'insieme dei fattori che generano apprendimento.

La ricerca sull'educazione informale nei contesti di lavoro ha portato a tre risultati fondamentali rispetto alla concezione dell'azione formativa:

- a. tutti i contenitori di conoscenze costituiscono la base e la fonte di sviluppo di nuovi apprendimenti e quindi di creazione di nuove conoscenze, essi costituiscono un campo inevitabile di azione formativa nella misura in cui fanno parte dell'ambiente in cui gli individui operano;
- b. non c'è separazione tra scienza, tecnologia, produzione, gestione, al contrario l'azione formativa lavora sulle loro sinergie e sui processi che fanno evolvere le conoscenze in merito a cosa produrre, come produrre, a chi vendere e come vendere;
- c. l'azione formativa non avviene necessariamente a valle di qualche altra azione, ciò può essere necessario solamente nei casi di assorbimento dall'esterno di conoscenze. Di norma, essa si sviluppa nella quotidianità ed accompagna l'insieme dei processi produttivi.

Tuttavia, bisogna anche considerare che nelle organizzazioni il potenziale formativo dei luoghi di lavoro varia in ragione del tempo che un lavoratore può dedicare alla riflessione, dei modi di cognizione e dei

tipi di processi in cui una persona è coinvolta. La ricchezza del potenziale formativo di un luogo di lavoro è determinata dal tipo di contenitori culturali con cui si può entrare in rapporto, ma anche dalla ricchezza dei processi e dal tipo di prodotti cui un soggetto è dedicato, dalle funzioni che gli vengono attribuite e dal tempo che può dedicare ad impegni di tipo analitico e riflessivo, da svolgere o meno all'interno di reti di apprendimento dinamico e che portano alla presa di decisioni.

Queste considerazioni pongono in luce come la qualità dei processi formativi nei luoghi di lavoro dipenda dal ruolo dei soggetti nelle attività di produzione di nuove conoscenze. Da qui la prossimità della ricerca con l'esperienza di vita e di lavoro del soggetto individuale e collettivo, da qui lo sforzo della ricerca di essere parte dei processi di cambiamento e di affermazione del Pubblico.

10. *La ricerca trasformativa*

La ricerca in educazione degli adulti ha un suo campo ben definito in quanto chiama direttamente in causa i propri soggetti, li vede direttamente impegnati in processi di produzione di nuove conoscenze e di trasformazione delle condizioni educative.

La ricerca nell'educazione degli adulti corrisponde ad un tipo di approccio che, più esplicitamente degli altri, va oltre l'investigazione del principio di causa-effetto, ovvero la conoscenza del fattore che ha prodotto un risultato, ma si interroga anche sui fini e sullo scopo della attività di ricerca.

La ricerca in educazione degli adulti si caratterizza in ragione della particolare attenzione rivolta a tre sue dimensioni:

- l'esplicitazione del senso;
- l'attenzione all'efficacia della ricerca, ovvero ai cambiamenti prodotti;
- l'attenzione rivolta verso il ruolo del soggetto che determina il processo di svolgimento della ricerca.

10.1 *Il senso della ricerca*

Il senso della ricerca in educazione degli adulti è identificabile nella stessa ragione per cui essa esiste: la riduzione della *miseria educativa*, ovvero il supporto ai processi di crescita di coloro che oggi sono nelle condizioni di proletariato educativo. La miseria educativa dei nostri giorni risiede innanzitutto nei fenomeni descritti da tutti gli indicatori relativi alle inefficienze del sistema scolastico e universitario, ma anche dalle nuove e incolmabili distanze che si aprono su vari terreni: dalle competenze matematiche, a quelle scientifiche a quelle digitali, dalle competenze

che servono oggi per avere un lavoro ed una vita decente, a quelle che serviranno a tutti tra pochi anni, quando usciremo dalla rivoluzione di *Industry 4.0* ed entreremo in quella di *Industry 5.0*. La miseria educativa, inoltre e soprattutto, è il prodotto della qualità dei processi educativi informali, naturali, non strutturati che agiscono all'interno dei momenti di consumo e della quotidianità lavorativa.

Sulla definizione del senso della educazione degli adulti e della ricerca agiscono fattori sia ideologici che culturali. Ma il riferimento di fondo è costituito dall'equilibrio, dall'armonia che un principio di equità distributiva delle opportunità di crescita crea nella società e nella produzione. Tale equilibrio non è affidato alla frustrante attesa della metamorfosi totale e alla denuncia di quanto siamo distanti da tale meta. Il principio dell'equità è quanto dà senso alle azioni di miglioramento progressivo delle condizioni educative nel lavoro, nella cultura, nella formazione strutturata, nella città. Esso non si riduce all'enunciazione dei principi generali che costituiscono il quadro di riferimento della ricerca. Esso si concretizza nella identificazione degli obiettivi concreti e verificabili, anche misurabili, alla cui realizzazione la attività di ricerca intende fattivamente contribuire. La sfida di saper individuare lo specifico obiettivo che l'attività di ricerca intende raggiungere e la sua coerenza con la *raison d'être* dell'educazione degli adulti costituisce la prima caratteristica della ricerca in educazione degli adulti.

10.2 *L'efficacia della ricerca*

La ricerca in educazione degli adulti, prima di rispondere ad un bisogno di conoscenza, nasce da una necessità di trasformazione delle condizioni educative delle persone. In questo senso essa è ricerca trasformativa. Essa non risponde a curiosità intellettuali, ma a obiettivi di miglioramento dei contesti di vita e di lavoro e dei soggetti che in essi vivono ed operano. Essa fa parte dei modi attraverso cui raggiungere l'obiettivo che dà senso alla ricerca stessa. Gli altri modi riguarderanno la dimensione economica, organizzativa, sanitaria, urbanistica ecc.

Essa dunque non è astratta o disinteressata, il suo valore è rapportato alla capacità di produrre le modificazioni attese (o anche inattese) rispetto alla situazione preesistente. Il suo carattere non meramente descrittivo la espone alla verifica del valore aggiunto che essa ha apportato. Questo non in termini generici. Il criterio base per la valutazione dell'efficacia di una ricerca trasformativa consiste in una misurazione di cosa non sarebbe accaduto se non vi fosse stato l'apporto della ricerca e delle azioni educative connesse. Rispetto ai cambiamenti verificatisi, quale è il valore aggiunto prodotto dalla ricerca e quali sono i cambiamenti realizzatisi grazie al suo apporto? In questa risposta si racchiude la valutazione del senso della ricerca svolta.

La ricerca trasformativa non è un metodo particolare: non si identifica né con la sola ricerca qualitativa, né con quella quantitativa, né con altre contrapposizioni. Essa poggia sull'insieme dei metodi e delle tecniche più appropriati rispetto all'obiettivo della ricerca; non detta prescrizioni metodologiche, ma – per adattare al nostro argomento un'espressione di Feyerabend – tende ad usare «all ideas, all methods, and not just a small selection of them» (Feyerabend, 1975: 295). La ricerca trasformativa costituisce una visione di sfondo di cui fanno parte inevitabilmente anche le normali credenze, i miti, le visioni religiose ecc. L'insieme di queste dimensioni contribuisce allo sviluppo dei suoi percorsi e ne determina i risultati. Per le stesse ragioni essa è aperta al pluralismo metodologico. La ricerca trasformativa è interessata all'interpretazione ed all'utilizzo di leggi, regole, predizioni prodotte da precedenti ricerche tecniche sull'educazione in età adulta (Cohen *et al.*, 2007: 227-228).

Essa muove dall'interesse per lo sviluppo intellettuale della popolazione. In questo senso essa è ispirata da principi e programmi di giustizia distributiva negli accessi alle opportunità educative ed alla possibilità di utilizzare l'insieme delle risorse ai fini dello sviluppo intellettuale della popolazione.

10.3 Il ruolo del soggetto che determina il processo di svolgimento della ricerca

Nell'educazione degli adulti la ricerca è intesa come un'azione educativa di cui i partecipanti sono messi in condizione di controllare l'insieme dei significati connessi all'insieme dei fattori in gioco. Persino la discussione di un film in gruppo può divenire un'attività tendenzialmente scientifica in cui tutti i partecipanti sono messi in condizione di compiere un'esperienza dei significati educativi dell'esperienza. Queste considerazioni portano a una constatazione: chi trae vantaggio dalla ricerca sono coloro che apprendono in quanto direttamente coinvolti nei processi di ideazione, progettazione, conduzione, valutazione ed implementazione dei risultati della ricerca.

La distinzione tra studio e ricerca è netta. Il primo può avere la funzione di accesso alle conoscenze costruite nel passato e nel mondo, mentre la seconda corrisponde all'organizzazione di processi tendenzialmente scientifici attraverso cui committenti e partecipanti – nei diversi ruoli – individuano risposte ai loro interrogativi, producono risultati riscontrabili nei cambiamenti prodotti e sull'utilizzo delle acquisizioni ai fini dell'introduzione di un particolare sapere nella realtà sociale.

11. Ricerca educativa e condizioni educative della popolazione

L'analisi e la valutazione delle condizioni educative della popolazione non sono responsabilità della ricerca educativa, tuttavia esse servono ad

esprimere un giudizio sui risultati che essa contribuisce a raggiungere e sulle strategie di sviluppo da adottare.

Per anni la ricerca educativa ha lavorato su ipotesi che identificavano la crescita della scolarizzazione e della qualità della sua offerta con lo sviluppo intellettuale della popolazione. «La scuola è il nostro passaporto per il futuro, poiché il domani appartiene a coloro che oggi si preparano ad affrontarlo», affermava Malcom X negli anni Sessanta del secolo scorso.

Le ricerche di questi anni hanno mostrato come tale relazione esista, ma limitatamente a fasce ristrette di giovani. Esse evidenziano anche come gli effetti della scolarizzazione vadano disperdendosi nel corso di pochi anni in particolare a danno dei giovani che tardano l'ingresso nel mercato del lavoro.

Gli studi che si sono succeduti nel corso degli ultimi cinquant'anni hanno mostrato come l'accesso all'educazione degli adulti possa essere favorito da adeguate politiche pubbliche. È indubbio che il Jobs Act abbia fatto crescere come non mai in precedenza il numero dei *low skilled* che hanno avuto accesso all'educazione (Federighi, 2017). È altresì riscontrato che un buon utilizzo del Fondo Sociale Europeo in Toscana è riuscito a produrre un aumento di 50.000 partecipanti ad attività di educazione degli adulti in un solo anno. Tuttavia si tratta di fenomeni isolati e poi contraddetti da successive scelte politiche. Il dato di tendenza va in una direzione di sostanziale conferma delle disparità esistenti. Si prendano ad esempio alcuni indicatori relativi agli anni più recenti:

- il 75% delle persone esce dal sistema formativo senza un risultato che premi l'investimento delle famiglie che hanno sopportato 10/17 anni di costi per la formazione dei figli (nostra elaborazione su dati Eurostat, novembre 2017 e PIAAC-*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*);
- il 56,5% non legge in un anno neppure un libro (Istat, 2015);
- la scuola non favorisce più la mobilità sociale neppure rispetto ai figli della classe media: cala, infatti, sempre tra il 1993 e il 2012, la mobilità dei figli di impiegati verso occupazioni più elevate e aumentano le probabilità di diventare operai o comunque non migliorare la propria posizione sociale (Ranci Ortigosa, 2018). Gli unici a non risentire del blocco della mobilità intergenerazionale sono i figli di famiglie i cui membri sono inseriti nelle occupazioni più qualificate – posizioni dirigenziali (+10,6 punti), liberi professionisti (+3,8 punti).

Questi dati mettono in luce che il fenomeno dell'esclusione educativa non riguarda una ristretta minoranza della popolazione. Tale fenomeno non ha a che fare con l'acquietante idea della povertà educativa e quindi con il rinvio a nuove forme di filantropismo e di accudimento.

Le politiche educative pubbliche e private, nei fatti, non si sono liberate di una idea di soggetto ispirata alla 'teoria dei due popoli', ovvero

alla contrapposizione tra la domanda formativa di una élite e quella della maggioranza della popolazione, una maggioranza che rimane esclusa nel corso dei decenni e le cui distanze dall'élite aumentano.

Quanto questi riscontri debbano pesare su obiettivi, metodi e programmi della ricerca educativa è questione che ha avuto diverse risposte nel corso degli ultimi cinquant'anni finendo per riproporre la differenza tra ricerche prive di una diretta relazione con il problema dei poteri educativi ed altre che hanno raccolto la sfida di finalizzare la ricerca all'obiettivo dello sviluppo intellettuale della popolazione, alla formazione di un soggetto collettivo capace di attivare processi di equità nell'educazione.

12. La sfida dell'aumento della povertà educativa relativa

L'esclusione educativa ha portato parte della ricerca ad attribuire – non senza ragione – il problema alla qualità della didattica e ad accrescere l'attenzione verso gli obiettivi e nei metodi propri dell'inclusione educativa.

A partire dagli anni Ottanta del Novecento una parte consistente della ricerca educativa si è orientata su obiettivi connessi al miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dell'offerta formativa e, in particolare, dei sistemi di certificazione delle competenze e di erogazione delle qualifiche. Questo costituisce un importante campo di intervento in quanto risponde alla necessità di accrescere la trasparenza delle competenze effettivamente possedute da ogni individuo. Garantire una adeguata *skills supply* richiede anche di assicurare di far sapere agli attori del mercato del lavoro 'chi sa cosa' attraverso un sistema che consenta di conoscere l'effettivo possesso di *skills* e non solo di qualifiche. La ricerca (Collins e altri) ha mostrato, però, che i sistemi delle qualifiche possono servire più da barriera per l'ammissione ad un ceto sociale che ad una funzione di identificazione delle competenze effettivamente possedute. Lo scopo principale dei titoli di studio elevati non servirebbe a segnalare le competenze acquisite, ma piuttosto alla selezione dei nuovi membri al fine di preservare i guadagni e il prestigio di alcuni gruppi professionali protetti da norme monopoliste, indipendentemente dalle abilità professionali veicolate. L'esistenza di percorsi formativi con tali caratteristiche può «lead to a credentialism rather than a more skilled work force» (Dockery, Miller, 2012: 5), ovvero spingere un elevato numero di persone ad acquisire certificazioni rilevanti dal punto di vista sociale e culturale, ma non professionale.

In altri termini, la ricerca sulla qualità della formazione può produrre effetti positivi rispetto al pubblico reale della formazione, a coloro che hanno accesso alle diverse opportunità formative. Tuttavia, l'accesso a tali opportunità e le stesse certificazioni che testimoniano la frequenza

o il compimento di determinati percorsi formativi poco dicono rispetto ai guadagni effettivamente conseguiti (sia in termini di competenze che di futuro *wage premium*).

Con questo non intendiamo dire che le certificazioni non hanno alcun rilievo. Al contrario, esse sono un mezzo per rimanere in gioco, se possibile, per avanzare. Ma per molti esse non assicurano «any additional premium on investments in human capital compared to those in the job market in the 1970s» (Brown *et al.*, 2011: 117). «Having the right credential from the right institution matters more and more, as getting a secure, even modesty-paid job, has become more and more competitive» (Sennett, 2006: 12). «Having the right CV can now mean working as an intern for no wages, rather than even a pittance» (Robertson, 2016: 12).

Come sostiene Robertson, siamo di fronte ad una corsa tra gruppi sociali in competizione con risorse ineguali. I risultati sono plasmati da processi e relazioni sociali e politici (classe/genere/razza) ed altre differenze di status educativo (dall'educazione privata, al mentoring, al coaching o al tutorato privato, ad istituti esclusivi di alta formazione e così via). Gli effetti di queste disparità educative crescenti producono l'aumento della povertà educativa assoluta e relativa a meno che questi non siano mitigati da ricerche che ispirino politiche e programmi volti a ridurre queste disuguaglianze.

Ancora Pierre Bourdieu ha avuto un impatto sull'approccio della ricerca in educazione sul tema delle povertà. Con il suo studio *La Misère du monde*, fu introdotta una fondamentale distinzione tra *misère de condition* e *misère de position*. L'idea di 'miseria di condizione' corrisponde alle deprivazioni subite da una specifica classe o da un gruppo sociale (l'esclusione dei figli dei lavoratori manuali o degli immigrati dagli studi superiori). Con l'idea di 'miseria di posizione', Bourdieu spinge a rendere visibili e palpabili le sofferenze e deprivazioni che attraversano in verticale lo stesso gruppo sociale, la stessa categoria di persone, che li accomunano a coloro che sono collocati ai livelli più bassi della piramide sociale, o più semplicemente ad una posizione che non corrisponde alle loro aspettative.

Provocatoriamente Bourdieu prende come esempio l'Università:

Je ne devrais pas le dire, mais ce sont des endroits où les gens souffrent affreusement. Là, comme dans les bureaux, ce sont les plus proches qui nous font mal. Aujourd'hui, certaines souffrances sont plus aiguës et d'autres nouvelles. Le système scolaire, par exemple, produit des blessures terribles et non reconnues parce que, comme la jalousie sociale, inavouables. Les gens sont malheureux parce qu'ils n'ont pas obtenu de l'école ce qu'ils attendaient, ou, s'ils ont réussi leur scolarité, c'est la société qui les a déçus (Maggiori, Marongiu, 1998).

Questa conclusione pone in luce i limiti del concetto di *povertà educativa assoluta* (ad esempio identificata con l'analfabetismo, oppure con il

mancato possesso del titolo della scuola dell'obbligo). Esso infatti risulta indebolito nel suo significato anche perché non vi è corrispondenza tra certificazioni possedute e i *learning outcomes* conseguiti dai giovani e dagli adulti. Ciò aggrava ed estende il fenomeno della *povertà educativa assoluta* potenzialmente a tutti i titoli di studio e a tutte le qualifiche. I dati relativi sono drammatici ed interessano larghi strati di popolazione. La povertà educativa assoluta però non mette a fuoco una tendenza più grave e che interessa fasce ancora più ampie di popolazione. Se trattassimo tale problema in modo isolato rischieremmo di adottare obiettivi e strategie di ricerca di tipo filantropico e stigmatizzanti.

La *povertà educativa assoluta* ha il limite di considerare solamente la parte facilmente misurabile del fenomeno. A tale concetto sfuggono le diverse forme di esclusione e di impoverimento educativo generati, ad esempio, dall'educazione informale. Per questo ci pare più opportuno il ricorso al concetto di *povertà educativa relativa*, in quanto esso pone la ricerca di fronte sia alle concrete condizioni di vita che al sentire delle popolazioni. Esso ci porta a considerare l'incapacità individuale e collettiva di raggiungere uno standard di condizioni educative minimo, accettato in una particolare società, ovvero di appartenenza o meno a strati di popolazione privati dei benefici educativi e culturali dell'economia moderna.

Il concetto di *povertà educativa relativa* ci aiuta ad identificare le diverse stratificazioni che, in qualche misura, accomunano:

- coloro che, pur avendo investito anni della loro vita all'interno delle istituzioni educative, ne escono privi di *learning outcomes* spendibili e, pertanto, hanno subito processi di depauperamento educativo difficilmente reversibile e che, effettivamente, si trovano in condizioni di povertà educativa assoluta, destinati a lavori e consumi di bassa qualità educativa;
- coloro che, pur avendo acquisito nell'età giovanile le competenze di base fornite dai sistemi educativi cui hanno avuto accesso, si trovano nell'impossibilità di svilupparle in funzione delle necessità poste dalla vita privata, sociale e professionale e, pertanto, vivono condizioni di deprivazione educativa permanente e che vedono allargarsi quotidianamente il divario rispetto agli strati di popolazione inseriti nel 'circolo della cultura e dell'educazione';
- coloro che, pur avendo raggiunto livelli educativi superiori, vivono condizioni di esclusione dai processi oggi essenziali di produzione endogena delle conoscenze nei luoghi di lavoro e che, di conseguenza, sono destinati alla progressiva marginalizzazione ed al distanziamento crescente dalle condizioni educative delle élite educative.

Al di sopra di questi tre strati di Pubblico ci sono i vincitori: «They have not simply played a game of winner takes all; they have created

one» (Brown *et al.*, 2011: 115). Come nota Robertson (2016: 19), è chiaro che, dal momento che i sistemi educativi – dalle scuole alle Università – si trovano di fronte a carenze di finanziamenti e/o governi disposti a cambiare le protezioni normative sull'educazione come bene pubblico – sono anche esposti a una forma predatoria di capitale finanziario – incluse le *private equity firms*, che a loro volta rendono l'istruzione vulnerabile alle logiche del profitto, alla differenziazione e alle disuguaglianze sociali. L'educazione più dei sistemi di educazione formale è quasi interamente determinata dal mercato mondiale dell'educazione. Grandi imprese come Pearson Education, Elsevier e Informa stanno costruendo il loro core business nel campo dell'educazione investendo in infrastrutture, on-line learning ecc.

13. Le ragioni di un approccio globale e transdisciplinare agli obiettivi dell'educazione degli adulti

L'educazione, invece di essere la soluzione del problema delle disuguaglianze, diventa parte del problema stesso, fattore di incremento della povertà educativa relativa.

La narrazione sociale dell'educazione (*educational reasoning*) la identifica con un fattore che crea spazi, opportunità e incontri che portano le persone ad impegnarsi in attività ed in politiche che faranno la differenza e miglioreranno la vita delle persone e quella di chi vive attorno a loro. Se però l'educazione è una *commodity* finanziata dai capitali privati (o dal debito pubblico e non dalle tasse), essa sarà spinta a rispettare i criteri della giustizia di mercato che determina

la distribuzione dell'output di produzione in base alla valutazione di mercato della performance individuale espressa in prezzi relativi; il criterio di remunerazione (identificandolo con) la produttività marginale; il valore di mercato (sulla base del valore) dell'ultima unità di produzione in condizioni competitive (Streeck, 2014: 58).

In sintesi, nella giustizia di mercato l'accesso alla formazione è determinato dalle risorse a disposizione degli individui e dalle loro scelte conseguenti. Lo spazio per meccanismi redistributivi determinati dallo stato è minimo. Se, come è sempre stato nell'educazione degli adulti e sta accadendo nell'educazione in generale, prevale la giustizia di mercato, non vi può essere la giustizia sociale che invece

è determinata dalle norme culturali e si basa sullo status piuttosto che sul contratto. Segue idee collettive di equità, correttezza e reciprocità, concede richieste di mezzi di sussistenza minimi indipendentemente dalla

performance economica o dalla produttività, e riconosce i diritti civili e umani a cose come la salute, la sicurezza sociale, la partecipazione alla vita della comunità, la protezione dell'occupazione e l'organizzazione sindacale (Streeck, 2014: 58).

In un quadro in cui nell'educazione la giustizia di mercato prevale sulla giustizia sociale, diviene essenziale chiederci in che misura la ricerca in educazione sia destinata ad accompagnare o al contrario possa contrastare l'aumento delle diseguaglianze e se, quindi, coloro che hanno più formazione e più competenze dovranno riceverne necessariamente sempre di più e di migliore qualità.

Piketty ha svolto uno degli studi più importanti sulle diseguaglianze basato sulla raccolta di dati sulla ricchezza personale, ovvero sui patrimoni e sui redditi da capitale di varia natura (affitti, dividendi, interessi, plusvalenze). Lo studio è stato svolto a partire dal XIX secolo e in 20 paesi. Questi dati hanno permesso di quantificare la trasmissione per via ereditaria dei patrimoni, e dunque non solo la dinamica della formazione delle diseguaglianze patrimoniali, ma anche il peso delle eredità.

Le ricerche svolte da Piketty hanno dimostrato che i patrimoni ereditati dal passato si ricapitalizzano più in fretta rispetto all'andamento del processo di produzione e dei redditi. La sua ricerca ha riportato al centro del dibattito economico e politico il tema della diseguaglianza e della sua perpetuazione tra generazioni attraverso la trasmissione ereditaria delle diverse forme di capitale fisico, finanziario ed umano. La riproduzione educativa affonda le proprie radici in una competizione tra diseguali, in cui il rendimento del capitale ereditato e posseduto supera il tasso di crescita del prodotto e quindi il rendimento del lavoro. Da qui l'aumento della diseguaglianza nella distribuzione del reddito e di ogni altro *asset* ereditato. La dinamica dell'accumulazione del capitale privato comporta inevitabilmente una concentrazione sempre più forte della ricchezza e del potere anche educativo in poche mani.

Il conflitto distributivo nasce dal diverso possesso dei mezzi di produzione, non solo da quello che viene distribuito. Da una parte vi sono i proprietari dei mezzi di produzione materiale e culturale e dall'altra i non proprietari, che ne sono privi.

Si tratta di un processo di impoverimento generato anche dalla inevitabile diminuzione degli investimenti in formazione da parte di una quota significativa della popolazione, accompagnato dalla riduzione della mobilità sociale. Vengono così a scomparire i principi di giustizia sociale che costituiscono il fondamento delle nostre moderne società democratiche (Piketty, 2014: 51). Dalla democrazia si scivola verso l'oligarchia patrimoniale ed educativa e verso l'aumento della *misère de position*.

Se i ricchi diventeranno sempre più ricchi anche sul piano educativo e culturale, se – come prevede Piketty – entro il 2050 le differenze torne-

ranno ad essere identiche a quelle esistenti negli anni Venti del Novecento, quali i fini e i compiti della ricerca educativa nei prossimi trent'anni?

Bibliografia

- Bauer R. (1964), *L'educazione degli adulti in Italia*, Laterza, Bari.
- Bélanger P., Federighi P. (2000a), *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg.
- (2000b), *La libération difficile des forces créatrices*, L'Harmattan, UIE, Paris.
- Bernstein B. (1990), *The structuring of pedagogic discourse*, Routledge, London-New York.
- Boffo V., Fedeli M. (2018), *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Borghi L. (1951), *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze.
- (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- (1975), Prefazione, in F.M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze, pp. XIII-XXIII.
- Bourdieu P. (1993), *La misère du monde*, Seuil, Paris.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éds. de Minuit, Paris.
- Brown P., Lauder H., Ashton P. (2011), *The global auction*, Oxford University Press, Oxford.
- Calò G., Gozzer G., Salvemini T., Petrini E., Prini P. (1958), *L'educazione popolare. Dieci anni di attività*, Cappelli, Bologna.
- Carr D. (2005), *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*, Routledge Falmer, London and New York.
- Caruso S. (2012), *Homo oeconomicus. Paradigma, critiche, revisioni*, Firenze University Press, Firenze.
- Castiglioni M. (2002), *La ricerca in educazione degli adulti*, Unicopli, Milano.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research methods in education*, Routledge, Oxon-New York, <<https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>> (07/2018).
- Cortright J. (2001), *New growth theory. Technology and learning: A practitioner guide, us economic development administration*, «Review of Economic Development Literature and Practice», 4, <http://e-tcs.org/wp-content/uploads/2012/10/Cortright-nueva_teor%C3%ADa_del_creCIMIENTO.pdf> (07/2018).
- D.P.R. 10 marzo 1969, n. 1325, *Modificazioni allo statuto dell'Università degli studi di Firenze* (G.U. n.149 del 17 giugno 1970).
- De Bartolomeis F. (1953), *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Sanctis F.M. (1970), *Filmpraxis*, Fossataro, Cagliari.
- (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.

- (1978), *L'educazione degli adulti in Italia*, Editori Riuniti, Roma.
- Decreto 3 novembre 1999, n. 509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei* (G.U. Serie Generale n. 2 del 4 gennaio 2000).
- Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G. (2018), *Le valenze educative del patrimonio culturale*, Aracne, Roma.
- Demetrio D., Moroni F. (1980), *Alfabetizzazione degli adulti. Teorie, programmazione, metodi*, Editrice Sindacale Italiana, Roma.
- Dewey J. (1920), *Reconstruction in philosophy and essays 1920, The middle works of John Dewey, 1899-1924*, 15 voll., a cura di J.A. Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- (1935), *The future of liberalism*, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (spring 2014), <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/dewey-political/>> (07/2018).
- (1971), *Comunità e potere* (ed. orig. *The Public and its problems*, 1927), trad. it. a cura di P. Vittorelli, P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze.
- (1996), *Esperienza ed educazione* (ed. orig. 1938), La Nuova Italia, Firenze.
- Dockery A.M., Miller P.W. (2012), *Over-education, under-education and credentialism in the Australian labour market*, National Centre for Vocational Education Research–Australian Government, Adelaide.
- Fabbi L., Bianchi F. (2018), *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*, Carocci, Roma.
- Federighi P. (1984), *Terminologia dell'educazione degli adulti. La terminologie de l'éducation des adultes. Terminology of adult education*, Comune di Pistoia, Ebae, Amersfoort-Pistoia.
- (2013), *Adult and continuing education in Europe. Patways for a skills growth governance*, European Commission, Luxemburg.
- (2017), *Full Country Report. Independent national experts network in the area of adult education/adult skills*, Ecoris for the European Commission, Brussels.
- Feyerabend P.K. (1975), *Against Method*, New Left Books, New York.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Habermas J. (1971), *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Bari.
- Habermas J. (1984), *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society*, Beacon Press, Boston.
- Hely A.S.M. (1966), *Tendenze nell'educazione degli adulti. Da Elsinor a Montreal*, Armando, Roma.
- Husén T. (1971), *Utbildning år 2000. En framtidsstudie*, Bonniers, Stockholm.
- Knowles M. S. (1970), *The modern practice of adult education, andragogy versus pedagogy*, Association Press, New York.
- Istat (2015), *Aspetti della vita quotidiana*, Istat, Roma.
- Laporta R. (1981), *Università e educazione degli adulti*, «Eda. Bimestrale per lo sviluppo dell'educazione degli adulti», IV (1), pp. 53-59.
- (2016), *La specificità epistemologica della ricerca pedagogica*, «Studi sulla formazione», 2, pp. 7-22.
- Lengrand P. (1976), *Introduzione all'educazione permanente*, Armando, Roma.

- Maggiori R., Marongiu J.B. (1998), *Interview. Les auteurs de nos 25 ans. 1993. Pierre Bourdieu*, <http://www.liberation.fr/cahier-special/1998/03/19/les-auteurs-de-nos-25-ans-1993-pierre-bourdieu-les-desheritespierre-bourdieu-retourne-sur-le-terrain_230745> (07/2018).
- Manacorda M.A. (1978), Prefazione, in F.M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia*, Editori Riuniti, Roma, pp. 9-12.
- Piketty T. (2014), *Capital in the twenty-first century*, Harvard University Press, Cambridge.
- Ranci Ortigosa E. (2018), *Contro la povertà. Analisi economica e politiche a confronto*, Editore Brioschi, Milano.
- Robertson S.L. (2016), *Piketty, capital and education: a solution to, or problem in, rising social inequalities?*, «British Journal of Sociology of Education», XXXVII (6), pp. 823-835.
- Rogers C.R. (1974), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Romer P.M. (1990), *Endogenous technological change*, «The Journal of Political Economy», XCVIII (5), S71-S102, <<http://www.dklevine.com/archive/refs42135.pdf>> (07/2018).
- (1994), *The origins of endogenous growth*, «The Journal of Economic Perspectives», I (8), pp. 3-22.
- Scuola e mercato del lavoro* (1973), il Mulino, Bologna.
- Sennett R. (2006), *The culture of the new capitalism*, Yale University Press, New Haven-London.
- Streeck W. (2014), *Buying time: the delayed crisis of democratic capitalism*, Verso, London and New York.
- Tommaso d'Aquino (1969), *Opuscoli teologici (De rationibus fidei). Opera omnia*, XL, Ed. Leonina, Roma.
- Unesco (1955), *L'università e l'educazione degli adulti*, Marzocco, Firenze.
- (1960), *World Conference on Adult Education, Montreal, Canada. 21-23 August 1960*, Unesco, Paris.
- Varsori A. (2004), *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference October 2002, Florence*, vol. II, Cedefop Panorama series, Luxembourg, http://www.cedefop.europa.eu/files/5153_2_en.pdf (07/2018).
- Vicari S. (2008), *Conoscenza e impresa*, «Sinergie», 76, pp. 43-66.
- Zevi B. (1979), *Danilo Dolci: la pianificazione dal basso*, «Editoriali di architettura», Einaudi, Torino.

GETTING SKILLS RIGHT.
LE SFIDE DELLE COMPETENZE IN ITALIA

Fabio Manca

In un contesto in cui la globalizzazione, il progresso tecnologico e le sfide dell'automazione si fanno ogni giorno più pressanti, trovare soluzioni efficaci che portino allo sviluppo di competenze adeguate alle domande in continua evoluzione assume un ruolo centrale per i *policy makers* italiani.

Il rapporto OECD (2017a) sull'Italia mette l'accento sulla necessità non solo di innalzare il livello complessivo delle competenze dei lavoratori italiani (molto basse se comparate con la media OECD) ma di far sì che le competenze che esistono (o che si creeranno nel prossimo futuro) si allineino meglio alle domande delle imprese e del sistema produttivo italiano.

La situazione attuale dello *skill mismatch* (e.g. il disallineamento fra competenze dei lavoratori e domande delle imprese) in Italia è preoccupante. Circa il 6% dei lavoratori italiani ha competenze insufficienti per svolgere le proprie mansioni sul posto di lavoro e il 18% possiede un titolo di studio inferiore a quello richiesto dalla sua professione. Inoltre, il 35% dei lavoratori italiani è impiegato in settori che non corrispondono alla propria area di studio, una condizione che colpisce specialmente i laureati in materie umanistiche, costretti a riciclarsi (spesso e volentieri con perdite salariali importanti) in lavori in aree distanti dal loro percorso formativo e per i quali risultano spesso sovra-qualificati.

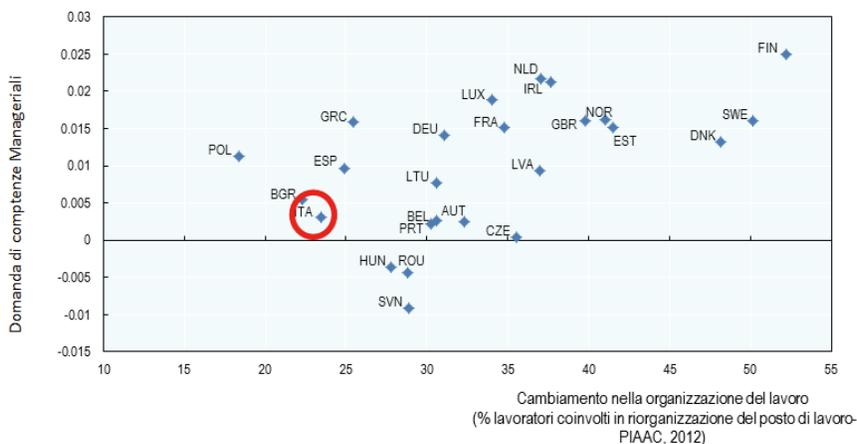
Questi risultati preoccupanti sono legati a una situazione che può sembrare paradossale. Da una parte, un gruppo d'impresе italiane ad alta produttività (generalmente di grandi dimensioni) fa fatica a trovare le competenze di alto livello di cui avrebbe bisogno specialmente nel settore dell'elettronica, software, informatica, ingegneria e nuove tecnologie digitali. Dall'altra si trova un vasto numero d'impresе di piccole o piccolissime dimensioni, a conduzione familiare, tradizionali e poco innovative la cui domanda di competenze è, invece, estremamente bassa.

Nel complesso, l'Italia si trova in un equilibrio di basse competenze. Giusto per fare un esempio, l'analisi dei nuovi dati OECD *Skills for Jobs* (OECD, 2017b) sulla domanda di competenze (Figura 1) mostra come economie avanzate (Finlandia, Svezia, Danimarca, ma anche Estonia o

Norvegia) abbiamo recentemente trasformato il modo in cui organizzano le mansioni sul posto di lavoro in modo da favorire l'introduzione di nuove tecnologie, ridurre i costi e migliorare la produttività e alla luce delle sfide dei mega-trend (digitalizzazione, invecchiamento della popolazione, automazione) che rimodelleranno il futuro del lavoro. Questi paesi, nell'angolo in alto a destra della figura 1, sono anche quelli in cui la domanda di competenze nel campo dell'amministrazione e della gestione delle risorse è più forte e dove salari, occupazione e ore lavorate di lavoratori con queste competenze crescono più rapidamente.

L'Italia si trova, invece, nell'angolo in basso a sinistra in un *low-skill equilibrium* (equilibrio di competenze basse) dove la maggior parte delle imprese non ha ancora adattato il proprio processo produttivo con soluzioni innovative (*turnover*, *mentoring*, rotazione sul lavoro e flessibilità nelle mansioni giusto per citarne alcune) e dove la domanda di competenze manageriali necessarie per guidare questo processo di cambiamento è, pertanto, bassa, così come la produttività complessiva delle imprese.

Figura 1 – Equilibrio di basse competenze: link fra cambiamenti nella organizzazione del lavoro e domanda di competenze manageriali [OECD & PIAAC, 2012]¹.



¹ La domanda di competenze manageriali è calcolata nell'indice composto OECD *Skills for Jobs*. L'indice si basa sull'aggregazione di diverse componenti quali le dinamiche salariali, di occupazione e disoccupazione, ore lavorate e *qualification mismatch* a livello di categoria occupazionale. Questi dati sono, in seguito, incrociati con le competenze richieste in ogni professione per determinare l'ampiezza della domanda aggregata a livello nazionale. Maggiori informazioni sulla metodologia in <http://www.oecd-ilibrary.org/employment/getting-skills-right-skills-for-jobs-indicators_9789264277878-en> (07/2018).

Partendo dal riconoscimento dell'importanza di queste sfide, il governo italiano ha approvato una serie di nuove misure con l'obiettivo di trasformare radicalmente il sistema educativo italiano affrontando, al contempo, diversi dei nodi irrisolti che sono al centro dell'insoddisfacciente qualità delle competenze dei lavoratori e degli studenti italiani e la debole domanda di competenze di alto livello nel mercato del lavoro.

La riforma della Buona Scuola ha le potenzialità per rinnovare il sistema educativo italiano fornendo, anche attraverso l'Alternanza Scuola Lavoro (ASL), nuovi incentivi al sistema educativo e alle imprese per rafforzare la loro cooperazione. Ciononostante, le offerte formative di tipo professionalizzante soffrono, in Italia, così come in altri paesi dell'area OECD, di uno stigma sociale negativo e, in troppi casi, sono percepite come opzioni di serie B (cioè portatrici di un'istruzione di bassa qualità) sia dalle famiglie che dagli studenti.

Se è vero che le scuole e le imprese si stanno progressivamente adattando all'introduzione dell'ASL, molto resta da fare affinché i percorsi di alternanza siano pienamente efficaci. Per adesso, molte scuole (in particolare i licei) incontrano difficoltà ad integrare i percorsi della ASL all'interno delle loro attività didattiche e formative. Fra le varie iniziative volte a razionalizzare e incoraggiare la collaborazione tra scuole e imprese nei percorsi di ASL, il governo italiano ha lanciato il Registro Nazionale Imprese-Scuola Lavoro. La creazione di questo registro va certamente nella giusta direzione, ma il suo reale utilizzo dovrà essere monitorato attentamente (ed eventualmente accompagnato da altre iniziative volte a creare legami solidi fra scuole e aziende) per assicurare che l'intero pacchetto di riforme ottenga i risultati sperati.

L'Italia ha, quindi, bisogno di rafforzare l'efficacia dei percorsi di formazione tecnica e professionale e ridurre la frammentarietà affinché questi vengano percepiti come opzioni educative di alto livello. In questo contesto, le attività di orientamento dirette ai giovani e alle famiglie sono fondamentali e devono essere rafforzate in modo da ridurre la dicotomia fra licei, da una parte, e istituti tecnici e professionali, dall'altra. Questo può inoltre contribuire a ridurre il peso che il contesto socioeconomico continua ad avere nelle scelte educative delle famiglie e degli studenti.

In Italia, infatti, sono ancora pochi i giovani che, provenendo da ambienti socio-economici svantaggiati, scelgono i licei. D'altro canto, gli studenti provenienti da contesti socio-economici avvantaggiati tendono ad ignorare la possibilità di iscriversi a percorsi tecnico-professionali, ancora percepiti come opzioni educative di qualità inferiore. Questa situazione tende a rafforzare la segregazione fra i diversi percorsi di studio e si riflette, a sua volta, in una segregazione sociale ed economica. L'eterogenea qualità dei percorsi professionalizzanti, dei laboratori, delle infrastrutture educative e delle offerte pedagogiche ha contribuito, nel tempo, a rafforzarne la già negativa percezione da parte di famiglie

e studenti. Ciò detto, una risposta educativa professionalizzante, mirata a fronteggiare gli squilibri di competenze che si riscontrano nei mercati del lavoro locali e regionali è particolarmente importante in un paese, come l'Italia, in cui le sfide economiche, sociali e educative possono cambiare drasticamente da una regione all'altra.

Fra i vari modelli di offerta educativa tecnico-professionale (*Vocational Education and Training* [VET]) esistenti in Italia, i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) hanno le potenzialità per proporre soluzioni su misura agli squilibri di competenze regionali e locali. Ciononostante, questi percorsi si confrontano con varie sfide e non sono sempre in grado di svolgere un ruolo efficace nell'allineare l'offerta di competenze e la domanda proveniente delle imprese nel tessuto produttivo regionale. Più in generale, sono ancora troppi i giovani italiani che si formano su tecnologie ormai obsolete e che, per questo motivo, alla conclusione del ciclo di studi professionalizzante non possiedono le competenze adeguate per renderli candidati appetibili nel mercato del lavoro.

Alle sfide appena menzionate si lega il fatto che in Italia, i titoli di studio e le qualifiche (in generale, non solo nell'area dell'educazione tecnica) sono un segnale troppo debole delle reali capacità e competenze dei laureati e ciò rende il processo di selezione del personale e il matching fra offerta e domanda di competenze particolarmente difficile per le imprese. Parte della soluzione passa per la creazione e il rafforzamento dei legami di collaborazione fra Università/sistema educativo e mondo del lavoro attraverso il consolidamento della componente professionalizzante e tecnica dei percorsi formativi.

La creazione degli Istituti Tecnici Superiori (ITS), basati su forti legami con il tessuto produttivo locale è una innovazione benvenuta nel panorama dell'offerta professionalizzante italiana. Gli ITS hanno finora dato risultati estremamente positivi e consentito lo sviluppo di competenze che sono state rapidamente assorbite dal mercato del lavoro italiano. Parte di questo successo sembra risiedere nel coinvolgimento diretto delle imprese nelle attività didattiche e di apprendimento sul lavoro. Evidenza empirica mostra, infatti, come le Fondazioni ITS in cui la presenza d'impresa sul totale dei membri fondatori sia predominante raggiungano risultati migliori in termini di tassi di occupazione e allineamento delle competenze sviluppate alle richieste dal mercato del lavoro.

Ciononostante, alcune sfide rimangono aperte anche per gli ITS. La coerenza fra le attività svolte nei periodi di tirocinio in azienda e le attività didattiche impartite in diverse aree tecnologiche deve essere rafforzata. Evidenza empirica mostra, infatti, come gli ITS con migliori sbocchi occupazionali siano quelli in cui i periodi di tirocinio vengono svolti in imprese operanti in un settore realmente affine alle aree tecnologiche dei percorsi didattici.

La politica industriale, inoltre, può giocare un ruolo fondamentale nel favorire ulteriormente l'assorbimento di alte competenze tecniche e, in parallelo, stimolare la produttività del Sistema Italia. L'espansione nell'utilizzo di nuovi strumenti inter-connessi e dispositivi digitali così come la raccolta, disponibilità e utilizzo di dati (e.g. *Big-data*) nei processi industriali e produttivi sta ponendo importanti sfide ai lavoratori di tutti i paesi OECD. Le sfide della digitalizzazione sono ancora più importanti in un contesto, come quello italiano, fatto di piccole e medie imprese a basso contenuto tecnologico ed esposte alla competizione internazionale.

Il governo italiano ha recentemente introdotto una serie di ambiziose riforme industriali (Piano Industria 4.0) con l'obiettivo di innescare un cambiamento radicale del sistema produttivo italiano propizio all'adozione e l'uso di nuove tecnologie ad alto valore aggiunto. *Big Data Analytics, Cloud Computing, Industrial Internet, Additive e Advanced Manufacturing* (ovvero stampa 3D e robot inter-connessi) sono solo alcune delle nuove tecnologie che le misure I4.0 mirano a stimolare attraverso un mix di investimenti pubblici e privati in nuove infrastrutture, Ricerca e Sviluppo e programmi per potenziare le competenze della forza lavoro italiana. La componente competenze delle misure I4.0 è, quindi, fondamentale per l'implementazione del pacchetto I4.0. Ciò detto, e sebbene il pacchetto di misure vada nella giusta direzione, sono ancora molte le sfide aperte.

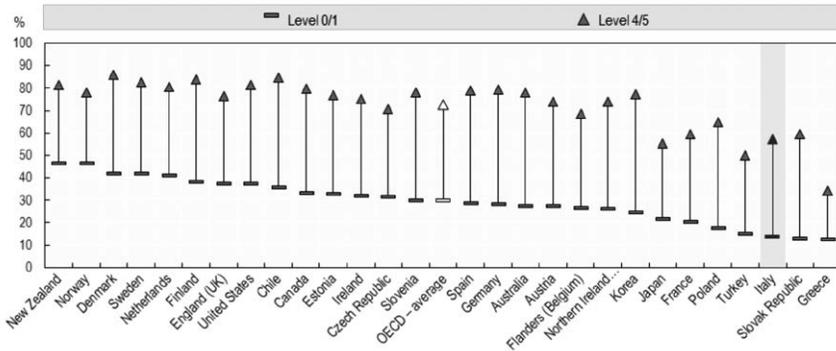
In Italia, come accennato, le buone pratiche manageriali (*High-Performance Working Practices* [HPWP]) quali mentoring, rotazione sul lavoro o la flessibilità nelle mansioni sono rare rispetto agli standard internazionali. Questa situazione ha un impatto negativo sia sulla domanda sia sullo sviluppo delle competenze necessarie per un'efficace implementazione delle misure I4.0.

Parte del problema risiede nella struttura delle imprese italiane essendo queste, per la maggior parte, aziende di piccole dimensioni e a conduzione familiare. Le competenze dei manager italiani, specialmente nelle imprese di piccole dimensioni, non sono sempre sufficienti per permettere a quest'ultime di comprendere la portata delle nuove tecnologie e saper approfittare delle loro potenzialità produttive. In questo circolo vizioso, le imprese italiane crescono poco e rimangono di piccole dimensioni, sono poco esposte alla concorrenza internazionale e si concentrano in settori tradizionali che richiedono, principalmente, lavoratori poco qualificati. A questo quadro preoccupante si aggiungono i problemi legati alla lenta adozione delle nuove tecnologie dettati dalle scarse competenze informatiche della forza lavoro italiana e dalla scarsa dimestichezza con le tecnologie digitali, specialmente dei lavoratori più anziani.

La definizione di percorsi di riqualificazione delle competenze e quelli mirati al loro aggiornamento continuo hanno le potenzialità per ridurre il gap che emerge fra le conoscenze dei lavoratori italiani e quelli di altre economie europee e dell'area OECD. Allo stesso modo, questi program-

mi possono contribuire a ridurre i gap di competenze informatiche fra le generazioni più giovani e lavoratori più anziani su tutto il territorio nazionale. Ciò detto, l'Italia è in forte ritardo rispetto ad altri paesi nello stimolare la partecipazione di lavoratori adulti alla formazione continua a tutti i livelli educativi (Figura 2).

Figura 2 – Partecipazione degli adulti in formazione e training² [OECD, 2016].



Parte della soluzione a questa sfida risiede in un utilizzo più oculato dei fondi per la formazione continua. Tale utilizzo deve essere legato alle reali domande e sfide del mercato del lavoro italiano. Sebbene, infatti, siano ancora tanti i lavoratori italiani con scarse competenze informatiche, ridotta conoscenza delle lingue straniere e deficit in una vasta gamma di competenze tecniche e trasversali, una considerevole parte dei fondi interprofessionali (a disposizione per la formazione continua) sono stati spesso indirizzati verso lo sviluppo di competenze in aree che sono solo marginalmente collegate alle sfide dettate dal rapido cambiamento tecnologico, la globalizzazione o l'automazione. In questo contesto, imparare ad apprendere sarà una delle caratteristiche cruciali per affrontare le sfide del futuro del lavoro e con essa crescerà l'importanza della formazione continua come strumento fondamentale per far fronte alle sfide dei nuovi mercati del lavoro.

Alle criticità del sistema Italia si aggiunge, inoltre, un ben noto divario economico e geografico che ha storicamente contribuito alla debole performance aggregata del mercato del lavoro italiano. Benché casi di successo esistano in varie parti del paese, questi sono sporadici nelle regioni del Mezzogiorno. La percentuale media di NEET italiani (giovani che non studiano e non lavorano) è molto elevata per gli standard

² Percentuale di adulti (25-65 anni) che ha partecipato a formazione e/o training per livello di competenza, anni 2012 o 2015.

internazionali. Ciononostante la cifra nazionale aggregata maschera un quadro ancora più allarmante in cui alcune regioni del Mezzogiorno riportano quote di NEET superiori al 40%.

Nonostante i forti squilibri nello sviluppo e allineamento delle competenze regionali alle domande del mercato del lavoro, la mobilità residenziale in Italia rimane molto bassa ed è alla radice di molti dei problemi di matching fra le competenze disponibili e quelle richieste. Sebbene, infatti, le performances del mercato del lavoro italiano varino notevolmente da regione a regione i differenziali salariali (in termini reali) tra il Nord e il Sud del paese rimangono moderati. Ciò contribuisce a spiegare perché i lavoratori con un contratto di lavoro stabile abbiano, di solito, incentivi molto deboli alla mobilità geografica anche a fronte di situazioni in cui i gap di competenze possono essere forti in specifiche aree del paese.

Rafforzare il collegamento fra stipendi e produttività è, pertanto, un obiettivo fondamentale, necessario per stimolare un migliore allineamento fra le competenze disponibili e quelle richieste su tutto il territorio nazionale e aumentare, nel contempo, gli incentivi alla mobilità territoriale.

Un frammentato quadro legislativo sul riconoscimento delle competenze a livello regionale ha inoltre contribuito negli anni passati a limitare la mobilità territoriale e ha ridotto l'allineamento fra domanda e offerta di competenze. La situazione è recentemente migliorata con un accordo tra Stato e Regioni che ha sviluppato un quadro nazionale delle qualifiche assicurando l'implementazione di standard omogenei con l'obiettivo di favorire il riconoscimento dei titoli di studio, delle qualifiche e delle competenze su tutto il territorio nazionale. Su un altro versante, nonostante gli sforzi del Ministero dell'Istruzione e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, molto rimane da fare per sviluppare un solido sistema, a livello nazionale, per il riconoscimento dell'apprendimento pregresso (*Recognition of Prior Learning*) e delle competenze maturate sul posto di lavoro e informalmente.

Per concludere, parte della soluzione ai problemi di *skill matching* in Italia si legherà all'efficace implementazione sul territorio nazionale delle Politiche Attive del Lavoro. La creazione dell'ANPAL rappresenta un importante cambiamento in questa direzione rispetto al tradizionale uso di Politiche Passive. Ciononostante, la scelta di porre l'accento su interventi attivi si confronta, in Italia, con diverse barriere ideologiche che dovranno necessariamente esser affrontate affinché questo cambiamento radicale attecchisca nel contesto sociale italiano.

Le sfide sono molteplici. Il voto negativo alla riforma costituzionale espresso nel referendum nazionale nel dicembre 2016 ha, per esempio, modificato il piano iniziale secondo cui l'ANPAL avrebbe centralizzato il mandato sulla gestione delle politiche attive in Italia. Tali competenze sono, a oggi, condivise da ANPAL e i governi regionali. Questa situazione potrebbe potenzialmente creare problemi di coordinamento

fra Stato e Regioni, in particolare per quanto attiene l'interpretazione e il monitoraggio degli standard minimi per l'erogazione dei servizi ai disoccupati. Se così fosse, il ruolo dell'ANPAL come garante nazionale sarebbe minato. Pare, pertanto, importante disegnare meccanismi istituzionali che mirino al rafforzamento della cooperazione tra Stato e Regioni attraverso l'identificazione di criteri chiari e di obiettivi condivisi sui quali l'attività delle Regioni e dei Centri per l'Impiego (CPI) siano valutati a livello nazionale e resi responsabili qualora i criteri minimi di qualità nell'erogazione dei servizi non siano raggiunti.

Bibliografia

- OECD (2016), *Education at a glance 2016: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris.
- (2017a), *Getting skills right: Italy*, OECD Publishing, Paris.
- (2017b), *Getting skills right: Skills for jobs indicators*, OECD Publishing, Paris.

CONFINI EDUCATIVI: PER UNA CURA DELLE TRANSIZIONI IN ALTA FORMAZIONE

Vanna Boffo

1. Il problema della transizione al lavoro dei laureati: un confine educativo

Un testo rilevante per coloro che si avvicinano allo studio della cura pedagogica è stato pubblicato, circa venticinque anni fa da una scienziata della politica statunitense, Joan Tronto. Il volume aveva un titolo particolare che coniugava il concetto di *care* con quello di giustizia ridistributiva e di etica pubblica, *Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care* (1993), tradotto successivamente in italiano con *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* (Tronto, 2006).

È sembrato interessante riadattare il termine *boundaries* per ripensare ai confini educativi che influenzano i nostri comportamenti di formatori e educatori ovvero di professionisti dell'educazione. Lavorando nei contesti universitari, sia come ricercatori che come docenti, è importante chiedersi quali siano i metodi migliori per traghettare il sapere necessario al futuro (Gardner, 2007; Duening, 2010) come anche quale sia tale sapere e quali conseguenze emergano dal nostro comportamento docente. Tuttavia, non si tratta soltanto di una analisi sulle didattiche o sulla costruzione di curricula, una parte importante della cura dei percorsi formativi riguarda le fasi della transizione al lavoro e il nesso che lega l'Università al mondo del lavoro.

In un contesto dell'*Higher Education* che sempre più si interroga sulle proprie finalità e sul proprio ruolo per il futuro del mondo, coniugare istruzione, educazione, formazione e capacità/competenze professionali assume un senso di visione prospettica e, al contempo, profetica. Rousseau afferma nell'*Emilio* (1997) che vivere possa assumere la forma di *mestiere* e che proprio questo mestiere possa essere insegnato agli allievi da parte dei maestri; proprio come Rousseau, anche Edgar Morin in uno dei suoi ultimi testi, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (Morin, 2015), prende ad esempio la concettualizzazione roussoviana per indicarci la strada per l'educazione del futuro, segno che le istituzioni, sempre più, potrebbero essere i luoghi per orientare, per guidare, per accompagnare la costruzione della persona umana nel proprio sviluppo identitario e professionale. Possiamo leggere, altresì, il legame di

senso fra le istituzioni educative e la formazione umana dell'uomo come il senso dell'insegnare a vivere: per una riconnessione fra la vita e il sapere/conoscere, come appunto Rousseau suggerisce, e come Dewey teorizzava già alla fine dell'Ottocento nel suo illuminante testo *Scuola e Società* (1951) e nella sua opera, in generale.

I processi di transizione al lavoro si configurano come processi educativi, e come tali devono essere preparati attraverso la conoscenza e la consapevolezza necessaria ad affrontare l'incerto e il mare aperto (Federighi, 2013). In tal senso, pensiamo che un campo di interesse primario, per educare al futuro giovani adulti consapevoli e responsabili dei propri processi di cittadinanza, sia la riflessione sulle transizioni al lavoro (Gazier, Gautie, 2011). Per il ruolo che il lavoro riveste nella vita, per lo sviluppo adeguato di società civili, per le trasformazioni culturali di fronte a cui le scoperte tecnologiche ci pongono, per le rivoluzioni scientifiche che, pur in atto, non sono comprese dalla maggioranza degli adulti dei paesi avanzati del nostro mondo (Brynjolfsson, McAfee, 2014).

Cercare di coniugare una educazione per l'età adulta, con giovani adulti, attraverso un raccordo fra lavoro e cura, potrebbe sembrare fuorviante. Eppure, se non ci prenderemo cura delle giovani generazioni, se non porgeremo loro idee innovative di formazione, come potremo essere insegnanti consapevoli di stare in un *lifelong learning*, docenti capaci di trasformare l'ambiente educativo in un ambiente socialmente sostenibile (Mezirow, 1991; Taylor, 2008)?

Dal punto di vista dell'architettura dell'offerta formativa, l'interesse per preparare i laureati all'ingresso nel mondo del lavoro è certificato dalle connessioni fra percorsi curriculari e mondo delle professioni. In alcuni casi, la presenza del tirocinio testimonia l'impegno e l'interesse alla costruzione della transizione (Melacarne *et al.*, 2017). Molte volte, anche la presenza del tirocinio non sollecita la riflessione all'importanza di acquisire le competenze adeguate per poter davvero raggiungere ciò che serve per l'inserimento professionale e lo sviluppo della formazione al lavoro in età adulta (Federighi, 2013; Fabbri, Romano, 2018).

Il mondo del lavoro ha proprie regole, proprie motivazioni, talvolta chiede all'Università, talaltra si avvale dei talenti, coloro che, forse, indipendentemente dalla qualità del percorso svolto, sarebbero stati in grado comunque di farcela. A testimonianza del fatto che potrebbe apparire casuale la scelta di chi entra e di chi resta fuori dalle potenzialità delle professioni.

La domanda che il mondo del lavoro porge all'istituzione universitaria e che si sente porre chi è in dialogo con il mondo della produzione di beni o servizi è spesso la medesima: quanto l'Università è in grado di accogliere lo spirito del cambiamento che *là fuori* corre più velocemente rispetto alle aule dell'Accademia? Infatti, possiamo affermare che il lavoro corra molto più velocemente di quanto esprimiamo nelle aule

universitarie, ne sono testimonianza le molte professioni innovative alle quali non sappiamo dare risposta.

Affinché i processi educativi possano sostenere lo sviluppo per tutto l'arco della vita, è necessario che l'ambiente formativo veicoli la cura per l'uomo, una cura politica, istituzionale, pedagogica. Siamo sempre più convinti che per guardare al domani, per accompagnare adulti capaci di affrontare il futuro incerto del nostro tempo, sia necessaria una cura profonda, una cura attenta, strategica, una cura che possa coniugare il dato del benessere ambientale e sociale, con il dato delle condizioni di apprendimento nella quotidianità dei vissuti personali, con il dato della cura di sé e dell'altro per la cura del mondo (Tronto, 2006: 8).

Il paradigma della cura ha trovato in alcuni studi di matrice politica la propria naturale sede, in modo particolare, la teorizzazione di Joan Tronto (Tronto, 2006) ci sembra possa fissare uno sfondo adeguato per poter sintonizzare/curvare/leggere i processi educativo-formativi della transizione al lavoro nell'alta formazione *attraverso* e *con* il modello della cura.

La domanda-guida ha posto il problema del coniugare il senso della cura con la direzione dei processi formativi che le Università strutturano e agiscono per accompagnare, istruendo, educando, formando i propri studenti alla transizione nel mondo del lavoro. Possiamo presupporre che senza una cura dell'*employability* non ci possa essere nemmeno una cura dello studente prima e del laureato successivamente.

L'assunto comporta una comprensione approfondita della categoria di *employability* alla luce degli studi di matrice anglosassone (Yorke, Knight, 2006), riletta secondo una prospettiva di una etica della cura come finalità politica della formazione universitaria. La tesi che ci si predispone a indagare/raggiungere riguarda sia gli effetti della riflessione sull'*employability* sul soggetto, lo studente/il laureando, sia le potenzialità di cambiamento didattico/organizzativo che l'applicazione del paradigma della cura comporta, sia la trasformazione necessaria a livello politico/istituzionale. La ricerca empirica, condotta proprio per studiare la transizione al lavoro dei laureati, fa riferimento ai dati assunti da una analisi longitudinale biennale di una campione di circa 50 laureati magistrali delle classi di Laurea LM57 e LM85 seguiti nei loro percorsi di transizioni dall'Università al mondo del lavoro (Boffo *et al.*, 2017; Boffo, 2018a).

L'etica della cura si situa sui confini educativi che trasformano i percorsi di istruzione in processi di apprendimento e di cambiamento, si colloca nelle strategie didattiche che modellano i corsi di studio, si dispone nelle pratiche organizzative che costruiscono i servizi di *placement* per accompagnare, sostenere e orientare i laureati verso il mondo delle professioni. L'etica della cura coinvolge le pratiche organizzative, nella considerazione che i luoghi della formazione possano essere considerati i luoghi *per l'altro*, spazi di ascolto e di bisogno. I contesti universitari possono richiamarci al senso della vita morale, richiamandoci all'edu-

cazione alla cittadinanza, al benessere di un ambiente che può ecologicamente formare i propri studenti a diventare abitanti del mondo del domani (Furco, 1996; Jacoby, 2015):

Service Learning is a form of experiential Education in which the students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities for reflection designed to achieve desired outcomes. Service Learning is the permanent landscape of the Higher Education (Jacoby, 2015: 20).

Il compito di cura della realtà universitaria oltre al fare ricerca, didattica o trasferimento tecnologico/innovativo, è quello di rendere il luogo dell'apprendimento, un luogo di crescita educativa attraverso gli strumenti per continuare a formarsi *nel* e *con* il lavoro, per tutto l'arco della vita. Il lavoro, a lungo rimasto sganciato dalle riflessioni sullo sviluppo della formazione universitaria, appare con forza nei quadri amministrativi della SUA, la scheda unica che descrive i corsi di studio. Il lavoro appare come uno dei fini dei percorsi universitari a partire dalla rivoluzione del sistema AVA (Anvur, 2016). Il lavoro, la professione, il mestiere sono gli aspetti della vita adulta senza i quali l'esistenza stessa nel nostro mondo occidentale potrebbe non avere spessore (Arendt, 1958). Il lavoro è un tema formativo e non dobbiamo temere di poterne parlare in termini di cura pedagogica come parte integrante della cura della vita adulta.

In tal senso, approfondire il nesso fra l'*employability* e il *confine educativo* sul quale si situa significa comprendere la storia evolutiva del costruito *employability*, tanto vicino al concetto di formazione quanto più tale concetto storico/teorico si avvicina al senso della *formazione umana dell'uomo*. Quale sia il significato della categoria di *employability*, ma soprattutto perché sia importante recuperarla, oggi, in educazione, sciogliendola dai passaggi che la vogliono associata al lavoro come occupazione e ricollocandola, invece, in un processo educativo, è un impegno per cercare di riconfigurare il dispositivo della formazione universitaria in funzione e per lo sviluppo culturale di un paese, ma anche in funzione e per lo sviluppo umano, e dunque professionale, di ogni studente e di ogni laureato.

Oltre e al di là di tali significati associati all'*employability* per i laureati, il rapporto con la categoria di cura si lega al senso alto di una disposizione valoriale che può transitare con le azioni *per* e *con* il lavoro, curare l'accompagnamento al lavoro attraverso i mezzi attivati durante il percorso universitario significa pre-occuparsi del dono del tempo, del dono delle idee, del dono del pensare a spazi innovativi, a didattiche originali, a competenze esperite per rinforzare i bagagli della conoscenza per immaginare un futuro *oltre* e diverso per i giovani adulti di oggi, che saranno i professionisti di domani.

2. La categoria dell'*employability*

Il termine *employability* non ha una traduzione diretta nella lingua italiana, almeno non lo ha il costrutto che intorno alla ricerca sull'*employability* si è andato arricchendo di una valenza educativo-formativa (Yorke, Knight, 2006). Una delle prime definizioni si deve a Hillage e Pollard che nel 1998 se ne occuparono attraverso alcuni casi di studio (Hillage, Pollard, 1998). A quel tempo, il concetto era già ampiamente diffuso in letteratura e i due ricercatori ne forniscono una definizione che è centrata sul rapporto fra capacità personali e lavoro:

In simple terms, employability is about being capable of getting and keeping fulfilling work. More comprehensively employability is the capability to move self-sufficiently within the labour market to realise potential through sustainable employment. For the individual, employability depends on the knowledge, skills and attitudes they possess, the way they use those assets and present them to employers and the context (e.g. personal circumstances and labour market environment) within which they seek work (Hillage, Pollard, 1998: 3).

Questa prima definizione rimandava all'abilità di saper cercare, trovare e mantenere un impiego, un posto di lavoro e rimarcava la centralità delle competenze per l'organizzazione della carriera professionale. In seguito, un interessante approfondimento è stato condotto da Harvey (2003, 2006) e, contemporaneamente da Yorke e Knight (2002, 2004, 2006). Sia la prospettiva di Harvey che quella di Yorke e Knight mettono in collegamento il concetto di *employability* con la formazione universitaria nel senso di quale processo educativo/formativo sia attivato nei curricula universitari per poter consegnare a ciascun laureato la propria formazione culturale, tecnica, personale e professionale. Pongono il problema dell'uso e della presenza di capacità *per vivere* affinché l'istituzione possa costruire adeguati ponti con il mondo del lavoro. Il problema dal quale tali studi hanno preso le mosse era relativo alla possibilità che le Università formassero i laureati per stare in un mondo in cambiamento, perché potessero attivarsi le contaminazioni fra lo studio, la ricerca e lo sviluppo sociale e civile necessario all'avanzare di paesi ad alto tasso di industrializzazione.

In un contesto sociale che chiede sempre maggiori e finalizzate competenze per un numero maggiore di laureati per una migliore crescita produttiva, riflettere a fondo sulla categoria di *employability* diventa centrale per comprendere in quale direzione impostare gli sforzi di miglioramento nella didattica universitaria, nella creazione di tirocini e forme di apprendistato, nella costruzione di collegamenti specifici con imprese, associazioni, comparti produttivi pubblici e privati. Nel medesimo mo-

mento, si comprende, dalla letteratura citata, come lo scopo della formazione del laureato non fosse il proprio inserimento professionale per la miglior produttività del paese, piuttosto la finalità di un cambiamento radicale invocato, alla fine degli anni Novanta del Novecento all'interno delle Università anglosassoni. Il fine era, allora, come oggi, la formazione di un laureato riflessivo, dotato di capacità per il futuro, che sapesse guardare alla propria continua trasformazione soggettiva in termini di acquisizione di nuove competenze a partire da un sé personale e professionale e da una relazione costruttiva con il mondo.

Pensare lo sviluppo dei curricula universitari anche in termini di *employability* sostiene una organizzazione del sistema Università in termini di connessioni fra didattica, ricerca e terza missione. In questo senso, la formazione per il futuro del soggetto non rimane più e solo ancorata all'apparato culturale e alla dimensione della personale interiorità, ma si arricchisce di un versante sociale, di apprendimento dei contesti e dei mondi, oltre la laurea. Ciò che si vuole sottolineare è la necessità di adottare un costrutto che *connetta*, che agisca da filo conduttore per il *transformative learning* necessario allo sviluppo di percorsi di alta formazione per il futuro del mondo (Mezirow, 1991; Taylor, 2008).

Le definizioni di Harvey, da una parte, e di Yorke e Knight, dall'altra, introducono elementi educativi e ampliano il concetto fino a farlo diventare fondante di un modo innovativo di considerare l'alta formazione. Harvey nel 1999 fornisce questa definizione, ancora in modo molto critico: «Employability of a *graduate* is the propensity of the graduate to exhibit *attributes* that employers anticipate will be *necessary* for the *future* effective functioning of their organisation» (Harvey, 1999: 4). Infatti il problema apparente potrebbero essere gli attributi che un laureato dovrebbe possedere e che dovrebbero essere proprio quelli che le aziende richiedono. Harvey sottolinea, invece, come il problema fondamentale sia la considerazione che l'*employability* sia un processo e che faccia sorgere, in ultima analisi, un vero reale problema:

Employability raises fundamental questions about the purpose and structure of higher education. Employability is not about training or providing add-on skills to gain employment. On the contrary, employability is about how higher education develops critical, reflective, empowered learners. Despite appearances to the contrary, the real challenge is not how to accommodate employability but how to shift the traditional balance of power from the education provider to those participating in the learning experience (Harvey, 1999: 13).

Altrettanto ci fa riflettere la definizione di Yorke e Knight, a lungo, la più diffusa e anche la più decisiva: «a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which

benefits themselves, the workforce, the community and the economy» (Yorke, Knight, 2006: 3).

Il lavoro della Learning and Teaching Support Network (LTSN) e dell'Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT) coordinato da Mantze Yorke a partire dall'inizio degli anni Duemila è stato un punto di riferimento, unico nel suo genere, per poter comprendere il passaggio della considerazione dell'*employability* da un concetto di natura economica a una categoria con un chiaro aggancio all'apprendimento, al *Learning*, come anche alla dimensione di formazione, ponendo una attenzione centrale agli ambiti pedagogico-didattici dell'alta formazione. Proprio a partire dalla serie di testi, ricerche, volumi elaborati con una metodologia di ricerca *evidence based* si inizia a far strada la possibilità di riflettere sui percorsi didattici, sulle pratiche didattiche e sui contenuti pedagogici della categoria.

Secondo Yorke e Knight alcuni punti di approfondimento critico possono farci comprendere l'importanza dell'evoluzione della categoria di *employability*:

Higher education has a longstanding engagement with the national economy.

- Employability refers to the potential a graduate has for obtaining, and succeeding in graduate-level positions. There is a need to recognise that the co- and extra-curricular achievements of students contribute to a graduate's employability.
- Employability is taken to be a more complex construct than those of 'core' or 'key' skills. It connects with a range of discourses and has many facets which range from understanding of one or more subject disciplines to 'soft skills' (such as working effectively with others). It also encompasses both academic intelligence and 'practical intelligence'.
- [...]
- Curriculum auditing offers a way of testing how and where employability-related learning is incorporated into curricula. It may also point to the need to rethink pedagogic and/or assessment practices.
- [...]
- Employability can be enhanced through personal development planning, but success will depend upon the extent to which students see a 'pay-off' for the effort that they put in (Yorke & Knight, 2006: 2-4).

Ciò che soggiace al lavoro del gruppo di ricerca dell'*Higher Education Academy* è la considerazione di uno stringente nesso fra formazione all'*employability* e buoni risultati in termini di apprendimento, di insegnamento, di valutazione didattica (Yorke & Knight, 2006: 4), non tanto genericamente definiti, quanto indirizzati all'obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente, in relazione alle conoscenze, competenze e alle capacità per la formazione lungo tutto l'arco della vita.

3. L'approccio alla cura e i servizi di inserimento lavorativo: il Career Service e l'innovazione dei Servizi

Nell'ambito dei contesti di alta formazione proprio l'aspetto del lavoro è una parte che ancora necessita di approfondimento e di rilievo. Da una parte è importante costruire le competenze e le capacità dei laureati a partire dalle discipline, dalle conoscenze elaborate nei corsi di studio, dall'altra è necessario attivare i contatti più ampi e concreti con il mondo del lavoro per capire lo sviluppo delle varie professionalità. In tal senso, non basta la definizione di un curriculum piuttosto che di un altro, è importante implementare il tirocinio come azione formativa, introdurre le didattiche *work-related*, aprire alle testimonianze privilegiate degli attori territoriali, con il fine di portare il lavoro e la sua pratica nelle aule universitarie.

Per non essere fraintesi, il fine da raggiungere è quello di una dimensione di formazione umana quanto più completa possibile. Sarà importante dotare i laureati della capacità, in primo luogo, di avviare la propria personale costruzione di competenze a partire da quelle apprese nei contesti formativi. Non si tratta di contrapporre due modelli, il lavoro contro la formazione, si tratta di guardare allo sviluppo dell'uomo che, proprio negli ultimi decenni corre, attraverso le tecnologie, a rapidità mai conosciuta prima. In tal senso, invocare la cura pedagogica della formazione universitaria pone il problema di raggiungere finalità *altre* e *oltre* l'acquisizione di tecniche, mezzi, per l'oggi. Si tratta di riconoscere, già nella quotidianità odierna, le scoperte tecnologiche, l'intelligenza artificiale, i robot che simulano i comportamenti umani e prendono decisioni *per* e *invece* dell'uomo.

Come già indicato, un segmento trascurato nelle Università italiane è quello relativo alla transizione al lavoro (Federighi, Torlone, 2015). Quel periodo che oscilla da pochi giorni a molti mesi, talvolta a qualche anno, e che modella il futuro professionista come anche il giovane adulto. Che cosa significa aver cura del passaggio, che cosa significa accogliere la trasformazione, sostenere il cambiamento e rendere meno solitaria e individuale la ricerca del lavoro?

Curare la transizione significa affiancarsi ai giovani adulti, significa comprendere dove confluisca il sapere, significa capire anche il nostro ruolo docente. La transizione è un periodo apparentemente ambiguo, oscuro, sommerso eppure come ogni periodo critico rappresenta un tempo di riflessione densa, un tempo di disvelamento, un tempo di caduta dei miti e di impatto con la realtà. Sono necessarie conoscenze personali, competenze del sé, strategie progettuali, consapevolezza emotive e solidi orientamenti affettivi per non perdersi nel mondo adulto. È un periodo che necessita di cura, la cura come confine educativo da affrontare con una molteplicità di strumenti pedagogici.

La cura della transizione si situa sul confine del processo educativo e formativo di ogni giovane adulto. In primo luogo è un confine perché la transizione non risulta essere un periodo riconosciuto come degno di essere preparato; in secondo luogo la transizione è, di per sé, situata sul confine della formazione, dell'educazione, ed è quasi impossibile riconoscerne la cura nei percorsi educativi. Più facile è il riconoscimento delle norme e delle regole, meno della cura come processo/percorso. In terzo luogo, il confine è rappresentato dal riconoscimento del bisogno di cura in questo particolare periodo della vita dei laureati. Tre diversi riconoscimenti che ci permettono di parlare di confine educativo come chiave di riflessione.

Il modello della cura di Tronto (2006) può essere considerato come insieme di indirizzi per le azioni educative per le pratiche della transizione. Come afferma Tronto «il mondo assumerà un aspetto differente spostando la cura dalla posizione periferica che occupa attualmente e collocandola al centro della vita umana» (Tronto, 2006: 117). A Tronto interessa il problema morale che viene sollevato dall'adozione di pratiche di cura. Anche nel caso del lavoro dei giovani, la migliore preparazione al futuro individua un problema di ordine morale per coloro che sono preposti alla guida dell'alta formazione. Seguendo la riflessione di Tronto ci si trova di fronte al fatto che la studiosa affronti il tema proprio in rapporto alla ridefinizione dei confini morali e politici del suo paese. «Il compito centrale [del modello della cura] è quello di illustrare [...] una visione alternativa della cura che integra gli aspetti pratici, morali e politici del posto che essa occupa nella società» (Tronto, 2006: 118).

Il punto interessante di questa visione della cura è quello di *impegno*, per Tronto la cura implica un impegno, anche se tale tipo di impegno non è quello a cui ci si riferisce comunemente quando si parla di una persona che, impegnandosi, è guidata dai propri interessi. Seguendo la riflessione del testo arriviamo a comprendere come la cura sia una dimensione che implichi il rivolgersi a qualcosa che sia altro-da-sé: «non è autoreferenziale, né implica il dedicarsi esclusivamente a se stessi» (Tronto, 2006: 118). Inoltre, la cura è tale se comporta una azione, diremmo una azione che possa essere educativa ovvero intenzionale. Continua Tronto: «la cura deriva da una associazione con la nozione di *onere* [...]: essa implica più di un semplice interesse o desiderio passeggero e comporta l'accettazione di un qualche onere» (Tronto, 2006: 118).

Da queste premesse, la definizione di Fisher e Tronto:

A livello più generale suggeriamo che la cura venga considerata una specie di attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro 'mondo' in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile. Quel mondo include i nostri corpi, noi stessi e il nostro ambiente, tutto ciò che cerchiamo di intrecciare in una rete complessa a sostegno della vita (Tronto, 2006: 118).

Tale definizione è sufficientemente generale e possiede alcune interessanti caratteristiche: 1. La cura di cui Tronto parla non è rivolta solo agli esseri umani e alle relazioni interpersonali o intrapersonali, la cura riguarda anche l'ambiente, gli oggetti che lo compongono, tutto ciò che sta nel mondo, potremo dire; 2. La cura non riguarda solo relazioni diadiche o che abbiano dimensioni emotive/affettive e implicitamente siano sostenute da sentimenti: «Assumendo che la cura sia diadica, la maggior parte delle autrici e degli autori contemporanei esclude in partenza i modi in cui la cura può funzionare socialmente e politicamente dentro una cultura» (Tronto, 2006: 119); 3. Per Tronto la cura dipende dalle culture nelle quali è sviluppate e varia tra queste; 4. La cura ha una durata temporale, non è l'azione di un momento anche se «può caratterizzare una singola attività o descrivere un processo» (Tronto, 2006: 119). «La cura non è semplicemente una preoccupazione mentale o un tratto del carattere, ma la preoccupazione di esseri umani viventi e attivi, impegnati nei processi della vita quotidiana. La cura è sia una pratica sia una disposizione» (Tronto, 2006: 119).

La dimensione dell'azione di cura si dispone lungo quattro fasi, indicando in tal modo che il processo della cura non è semplicemente un fatto o l'applicazione di un comportamento, bensì un modellamento di livello soggettivo, culturale e politico. Questo ultimo punto chiarisce un aspetto della cura che altri autori avevano lasciato più implicito (Hadot, 2005). Sono proprio le fasi del processo che ci inducono a pensare che la loro applicazione potrebbe essere adeguata per ripensare le tappe della transizione al lavoro dei giovani laureati in Italia. Ci si potrebbe anche chiedere il motivo del ricorso al modello della cura di Tronto, come altrettanto potremo domandarci se tale modello non possa essere applicato ad altri ambiti dell'agire umano. La risposta all'ultimo quesito è affermativa. La cura è una disposizione, ci consegna una indicazione per l'orientamento educativo del processo di formazione universitario. Per un altro verso i quattro punti di riferimento del modello si pongono come le briccole in una laguna. «Come un processo continuo, la cura si articola in quattro fasi analiticamente distinte, ma interconnesse. Esse sono le fasi dell'“interessarsi a”, del “prendersi cura di”, del “prestare cura” e del “ricevere cura”» (Tronto, 2006: 121).

L'interessarsi a comporta il riconoscimento del bisogno di cura, significa che abbiamo la percezione che tale bisogno debba essere soddisfatto. La transizione è un bisogno che fino ad oggi è stato ignorato, sia come aspetto della vita dei laureati, sia come periodo cruciale di un passaggio importante a livello sociale e a livello politico. Il problema del lavoro è anche un problema di cura, dalla parte della struttura universitaria e dalla parte politica. Le misure per incentivare la transizione nascono in un contesto culturale di riconoscimento del problema.

Il passo successivo è *il prendersi cura di* e comporta l'assunzione di responsabilità nei confronti del problema o della persona, implica la determinazione alla risposta rispetto al bisogno. In tal senso, le Università sono chiamate alla risoluzione del problema transizione che non è in carico agli studenti o ai laureati, ma è in carico alla comunità scientifica. Questa fase impegna a dare risposte anche da parte del mondo del lavoro o piuttosto impegna le forze che guidano il paese, per dare forma a politiche che sostengano la transizione dei giovani verso il mondo del lavoro. Non è uno slogan, è una realtà ancora non percepita come tale.

Il terzo punto riguarda *il prestare cura* ovvero soddisfare il bisogno di cura. Questo terzo aspetto sottolinea la necessità di essere competenti nel soddisfare il bisogno. Dunque, la richiesta di competenze per esercitare qualsiasi atto di cura è necessaria, è nevralgica, è imprescindibile. Non si trovano soluzioni con l'improvvisazione o con un generico atto di volontariato, la competenza implica la capacità, implica la conoscenza del problema, implica sapere cosa si stia facendo.

Infine, la quarta fase riguarda *il ricevere cura*. Il destinatario della cura dovrà rispondere alle azioni, dovrà essere parte attiva del percorso e del processo di cura. Se la cura non produce risultati di cambiamento tangibile non è cura. Ciò implica la pratica della cura con gli aspetti del monitoraggio e la valutazione degli atti risolutivi. Sarà anche opportuno saper valutare l'impatto che le azioni di cura producono sulla società o sulla comunità che le ricevono. Come a dire, creiamo le condizioni per la miglior transizione al lavoro e, dunque, creiamo lavoro per i nostri giovani, adeguato al loro titolo di studi, in linea con la loro preparazione, senza produrre disallineamenti che potrebbero comportare un alto livello di perdite di motivazione, di fiducia, di benessere, di comprensione della vita.

Questo modello della cura che si situa sul confine educativo della transizione al lavoro dei giovani laureati è interessante per la forza etica che sviluppa. Applicare tali indirizzi di azione comporta l'impegno a cambiare l'ambiente di riferimento, cambiare i curricula, se necessario, cambiare le pratiche didattiche, cambiare le finalità dei corsi di studio, aprire nuovi orizzonti non professionali ma di vita reale. Significa far entrare le prospettive di lavoro come un senso alto dello sviluppo della vita attiva. Significa cambiare e trasformare le condizioni educative per raggiungere livelli più elevati di cittadinanza. Una fra le prospettive di cambiamento potrebbe passare per la creazione di servizi per il lavoro all'interno delle strutture universitarie. Non lasciare soli i laureati vuol dire prepararli a entrare nel mondo della vita.

I servizi di accompagnamento al lavoro o Career Service costituiscono il punto di contatto fra i corsi di studi e le professioni. Nei contesti accademici anglosassoni sono rilevanti per la funzione che svolgono come ponte fra Università e imprese. La transizione al lavoro può essere

sostenuta da azioni concrete che agiscano nel curriculum e nei servizi. L'impegno di cura passa per la determinazione ad agire il cambiamento sul piano individuale, sul piano delle architetture didattiche e sul piano dell'organizzazione di terza missione.

4. *Dopo l'employability: conclusioni*

I dati della ricerca qualitativa, che ha dato avvio al presente studio sulla transizione al lavoro (Boffo, 2018a: 117-128) nel contesto universitario dell'area delle Scienze dell'educazione degli adulti, della Formazione continua e delle Scienze Pedagogiche, hanno evidenziato che tale transizione si manifesta ben prima della laurea e che tanto più il percorso curricolare di formazione è stato ricco di impegno, di desiderio del futuro, di acquisizione della consapevolezza delle competenze trasversali, tanto più la transizione si è manifestata rapida, orientativa, concreta e densa di passaggi significativi pur se concretizzata in contratti temporanei. Inversamente proporzionale all'impegno nel percorso di studio, all'interesse verso il tirocinio, alla lontananza dal mondo del lavoro e delle professioni, tanto più la transizione è stata faticosa, oscura, poco mirata (Torlone, 2017: 175-190).

La tendenza emersa con la ricerca longitudinale svolta negli anni 2014-2016, presso l'Università di Firenze e l'Università di Padova, ha rilevato, dunque, la necessità di prepararsi al futuro con la forza delle competenze sia professionali che trasversali. Tali considerazioni sono sostenute dai dati Istat (2018) ed Eurostat (2018), per mezzo dei quali è possibile comprendere come i rapporti di lavoro nella fascia dei giovani adulti siano ormai per la maggior parte a tempo determinato, con una incidenza molto forte del cambiamento del luogo di lavoro negli anni immediatamente dopo la laurea ovvero a dire che la precarizzazione coinvolge ormai una maggioranza di laureati. «Nel 2017 l'aumento degli occupati 15-34enni ha interessato solamente i dipendenti a tempo determinato (+176mila; +14%). L'occupazione giovanile si caratterizza sempre di più per un'elevata incidenza di lavori a termine», spiega Alleva, presidente dell'Istat. Tanto che ormai un lavoratore dipendente giovane su tre ha un contratto temporaneo. «Rispetto al 2008 – spiega il presidente dell'Istat – l'incidenza del lavoro a termine per i giovani è aumentata di nove punti percentuali». Un divario, quello fra ingresso nel mondo del lavoro e lavoro, consistente e importante, se riletto all'interno della vita dei giovani adulti. Riflettere su questo momento così decisivo per l'individuo e per la società è un compito della ricerca, ma anche dell'Università, come abbiamo visto. Cosa può fare quest'ultima?

L'Università può modellare i curricula, può investire nei tirocini, può lavorare con il territorio per la predisposizione di misure di soste-

gno, conoscenza e supporto del lavoro. Potrebbe essere intenzionalmente condotta una azione sinergica sui curricula, investendo sulla cultura delle professioni e orientando al lavoro. Senza contrapposizioni, ma con equilibrio transdisciplinare e cura della possibilità di innovazione didattica (Fedeli, 2018).

Da un altro punto di osservazione, sarebbe importante ricordare il ruolo del *Career Service* come luogo di *Career Education* (Montefalcone, 2018). Solo recentemente, anche nelle Università Italiane i servizi per il lavoro hanno iniziato a essere potenziati, anche se ancora non hanno strutture definite e una considerazione centrale nelle azioni di *governance* universitaria.

La Conferenza dei Rettori (Fondazione CRUI) nell'arco degli ultimi anni ha avviato una significativa riflessione sul rapporto fra Università e imprese per la *costruzione del lavoro*. Altrettanto i Career Service stanno svolgendo un ruolo nuovo per sostenere l'avvicinamento fra *formazione universitaria*, sviluppo dell'identità professionale e futuro inserimento lavorativo. Afferma Montefalcone, nelle Linee Guida di ANPAL, l'Agenzia Nazionale per le Politiche attive del Lavoro (2018), che proprio i *Career service* possono contribuire al miglioramento della qualità delle competenze richieste e al potenziamento delle risorse umane prodotte al fine di un abbattimento dei costi alti della mancanza di lavoro dignitoso ovvero in linea con il titolo di studio e con le aspettative del percorso formativo (OECD, 2017).

In tal senso è necessario creare relazioni privilegiate con il mondo della produzione, connessioni sinergiche che vedano gli studenti prima e i laureati poi essere consapevoli del proprio sviluppo personale e professionale. Lo sviluppo di *employability* si deve fare buona prassi e deve essere traghettato da un livello di enunciazione a un livello di attuazione. Non solo azioni di micro livello, pensando alle didattiche e ai curricula, ma anche azioni di meso e macro livello, come, per esempio, la costruzione di moduli formativi che possano affiancare i percorsi formali per agevolare l'introduzione dei nuovi paradigmi per il futuro, si pensi solo al paradigma dell'*Industry 4.0*, agevolare la definizione di *networking* innovativo con il territorio o anche costruzione del *capacity building* del personale che opera accanto ai docenti e ai ricercatori a favore degli studenti (Montefalcone, 2018).

La cura è una disposizione, la competenza e la responsabilità non sono certo azioni che si giochino solo sul piano personale, sono *drivers* per i diversi livelli della costruzione di connessioni con il mondo del lavoro (Commissione Europea, 2014).

E sul piano educativo e pedagogico?

Guardando *con cura* alla possibilità di invertire una tendenza di disorientamento e di disagio, possiamo avere alcuni ordini di azioni educative da poter implementare. Infatti, siamo di fronte a un problema educativo

e formativo di rilevante interesse. Nussbaum (2001) alla fine degli anni Novanta dello scorso secolo si poneva il problema della formazione nelle Università statunitensi, oggi potremo porci il problema della formazione e della formazione all'ingresso nel mondo del lavoro per i nostri laureati. Il tema è solo apparentemente nuovo. Si tratta di ben orientare i laureati e si tratta di farlo con azioni educative e formative adeguate.

I servizi al sostegno alla costruzione professionale come quelli al sostegno e allo sviluppo all'imprenditorialità sono azioni concrete che sempre più le Università Italiane sono chiamate a sviluppare. Dalla formazione personale al lavoro, alla costruzione di competenze trasversali alle dimensioni di imprenditorialità, le linee di riferimento sono molteplici. Si tratta di aprire la formazione a aspetti diversi da quelli dei soli contenuti disciplinari, si tratta di costruire *curricula hidden*, oltre gli esami, le lezioni, la tesi. Si tratta di trovare percorsi alternativi dove si parli del futuro e non solo dell'esame da sostenere, dove si apprendono nuovi linguaggi che sono poi i linguaggi della vita. Ignorarlo è come privare i nostri studenti della possibilità per crescere.

Il tempo della transizione è un tempo delicato, importante, denso per la vita di un giovane. Ha bisogno di una cura educativa che parta da lontano, da un orientamento adeguato, da un accompagnamento informato, da servizi che possano sostenere lo studio e possano aprire nuove prospettive. Ci sono alcune direzioni che la cura, a cui abbiamo fatto riferimento, ci richiama. Una fra queste è consegnare competenze per parlare a un mondo del lavoro che ha proprie regole e proprie leggi. Insegnare il lavoro significa educare al senso etico non solo professionale o tecnico. Troppe volte si insegna il sapere, ma non la sua applicazione, non il suo contrario, non la sua trasversalità o l'interdisciplinarietà.

L'autoformazione all'imprenditorialità, attraverso il *Design Thinking* (Davies, Burnet, 2015), mediante i *Contamination Lab* e gli *Innovation Lab*, è una forma di costruzione della capacità creativa, è la sollecitazione della competenza di innovare a partire da sé per poi andare nel mondo. Parlare di *imprenditorialità* come via all'*imprenditorialità* non significa evocare la tecnica al posto dell'arte (Galimberti, 2000), piuttosto vuol dire aprire orizzonti, impostare linguaggi, dare la possibilità di capire oltre gli schemi, dare il vantaggio di comprendere e di includersi in un mondo che viaggia già nel futuro. La cura educativa è anche aprire orizzonti far scoprire realtà inimmaginate, e, in tal senso, significa ascoltare i dubbi, significa sentire le incertezze, significa agire per consegnare le competenze di nuovi mondi.

La cura si manifesta nel momento in cui si agisce la sua pratica, i modi in cui renderla visibile sono tutti i modi attraverso cui la vita si compie. Agire con cura è una postura educativa che potrebbe competere a ognuno, là dove si trova (Buber, 1990).

Abbiamo sostenuto che una cura particolare della transizione al lavoro sia necessaria in un contesto, quello universitario, che forma senza

preoccuparsi di accompagnare i giovani laureati nei medesimi contesti lavorativi. In un mondo ad alto tasso di complessità l'attraversamento dal luogo protetto al mare aperto potrebbe comportare la perdita e il disorientamento, proprio per accompagnare con cura i laureati sono nati i servizi universitari di orientamento e *placement*, i *Career Service*.

Oltre l'*employability*, c'è la cura che tali servizi esprimono, rappresentando una nuova parte dell'Università attuale, preposti, come sono, a accompagnare, guidare, esercitare, innovare, ascoltare, insegnare, progettare nuove visioni di lavori e di lavoro. Preposti, appunto, a curare il passaggio all'adulità delle nostre future generazioni.

Bibliografia

- ANVUR (2016), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*, Anvur, Roma.
- Arendt H. (1958), *The human condition*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Boffo V. (2015), *Employability for the social economy. The role of higher education*, in V. Boffo, P. Federighi, F. Torlone, *Educational jobs. Youth and employability in the social economy*, Firenze University Press, Firenze, pp. 147-168.
- (2018a), *Employability and transitions: fostering the future of young adult graduates*, in V. Boffo, M. Fedeli, *Employability & competences. Innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze, pp. 117-127.
- (a cura di) (2018b), *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione: strategie per l'employability. Dal placement ai career service*, Pacini, Pisa.
- Boffo V., Fedeli M. (a cura di) (2018), *Employability & competences. Innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F., Vianello M. (2017), *Teaching and learning for employability. New strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino.
- Boffo V., Terzaroli C. (2017), *Lo Sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service*, «Metis», 2, pp. 437-467.
- Boffo V., Terzaroli C. (2018), *Alta Formazione e placement: modelli di employability*, in V. Boffo (a cura di), *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione: strategie per l'employability. Dal placement ai career service*, Pacini, Pisa, pp. 107-132.
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015), *La nuova rivoluzione delle macchine. Lavoro e prosperità nell'era della tecnologia trionfante* (ed. orig. 2014), Feltrinelli, Milano.
- Buber M. (1990), *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico* (ed. orig. 1948), Edizioni Qiqajon, Bose.
- Candia G., Cumbo T. (a cura di) (2015), *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*, Italia Lavoro, Roma.
- Commissione Europea (2011), *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems*, <http://ec.europa.eu/education/library/policy/modernization_en.pdf> (07/2018).

- Commissione Europea (2017), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*, Commissione Europea, Bruxelles.
- Commissione Europea (2014), *Modernisation of Higher Education in Europe: access, retention and employability 2014. Eurydice Report*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Dacre Pool L., Sewell P. (2007), *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*, «Education + Training», XLIX (4), pp. 277-289.
- Davies M., Burnet R. (2015), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*, Palgrave MacMillan, New York.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future work skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, Palo Alto.
- Dewey J. (1951), *Scuola e società* (ed. orig.), La Nuova Italia, Firenze.
- Dey F., Cruzvergara C.Y. (2014), *Evolution of career services in higher education*, «New Directions for Student Services», CXLVIII, pp. 5-18.
- Duening T.N. (2010), *Five minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurship curricula*, «Journal of Entrepreneurship», I (1), pp. 256-272.
- Ecclestone K., Biesta G., Hughes M. (2010) (eds.), *Transitions and learning through the lifecourse*, Routledge, London-New York.
- EHEA (2015), *Comunicato di Yerevan, Conferenza dei Ministri – Yerevan, 14-15 Maggio 2015*, <https://goo.gl/rRQzCR> (07/2018).
- Eurostat (2018), *Statistiche dell'occupazione*, <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/it> (07/218).
- Fabbri L., Romano A. (2018), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
- Fedeli M. (2018), *The student voice in higher education and the implications of promoting faculty development*, in V. Boffo, M. Fedeli, *Employability & competences*, Firenze University Press, Firenze, pp. 25-36.
- Fedeli M., Frison D., Grison V. (2017), *Fostering learner-centered teaching in higher education*, in V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, M. Vianello, *Teaching and learning for employability: new strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino, pp. 89-121.
- Federighi P. (2013), *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- (2016), *Training in Organisations*, in A. Pejatovic, R. Egetenmeyer, M. Slowey (eds.), *Contribution of research to improvement of adult education quality*, Institute for Pedagogy and Andragogy, Belgrade.
- (2017), *Ricerca educativa e impatto sulle policy*, «Nuova Secondaria», 9, pp. 96-100.
- Federighi P., Torlone F. (2015), *Educational jobs: youth and employability in the social economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*, Firenze University Press, Firenze.

- Foucault M. (1985), *La cura di sé* (ed. orig. 1984), Feltrinelli, Milano.
- Furco A. (1996), *Service-learning: a balanced approach to experiential education*, in B. Taylor, Corporation for National Service (eds.), *Expanding boundaries: Serving and learning*, Corporation for National Service, Washington DC, pp. 2-6, <http://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experimental_Education.pdf> (07/2018).
- Galimberti U. (2000), *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (2007), *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston.
- Gazier B., Gautie J. (2011), *The "Transitional Labour Markets" Approach: Theory, History and Future Research Agenda*, «Journal of Economic and Social Policy», XIV (1), <<http://epubs.scu.edu.au/jesp/vol14/iss1/6>> (07/2018).
- Hadot P. (2005), *Esercizi spirituali e filosofia antica* (ed. orig. 2002), Einaudi, Torino.
- Harvey L. (1999), *New realities: the relationship between higher education and employment*, Keynote presentation alla European Association of Institutional Research, Lund, Sweden, <<https://goo.gl/5JnchK>> (07/2018).
- (2004), *On employability*, The Higher Education Academy, York.
- (2006), *Understanding quality*, in L. Purser (eds.), *Introducing Bologna objectives and tools. EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Raabe, Brussels.
- Harvey L. with advice from ESECT and LTSN Generic Centre (2003), *Transitions from higher education to work*, ESECT, <<https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveytransitions.pdf>> (07/2018).
- Hillage J., Pollard E. (1998), *Employability: developing a framework for policy analysis*, Research Brief 85, Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment, London.
- Istat (2018), *Documento di economia e finanza 2018*, Audizione del Presidente dell'Istituto nazionale di statistica Giorgio Alleva. Commissioni congiunte, <<https://www.istat.it/it/files/2018/05/Audizione-Def-2018.pdf>> (06/2018).
- Ito J., Howe J. (2017), *Al passo col futuro. Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo*, Egea, Milano.
- Jacoby B. (2015), *Service-learning essentials: questions, answers, and lessons learned*, «Journal of College Student Development», LVI (7), pp. 754-756, <<https://iu.instructure.com/courses/1540449/files/70573220/download?verifier=xyqmokCpWcmU173NsqJmgIHeoPBrKEM7PUhdjZO0&wrap=1>> (07/2018).
- Knight P.T., Yorke M. (2002), *Employability through the curriculum*, «Tertiary Education and Management», VIII (4), pp. 261-276.
- Knight P.T., Yorke M. (2003), *Employability and good learning in higher education*, «Teaching in Higher Education», VIII (1), pp. 3-16.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

- Melacarne C., Barbieri B., Bonometti S., Szpunar G. (2017), *Supporting situated learning in higher education internships*, in V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, M. Vianello, *Teaching and learning for employability: new strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino, pp. 123-160.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Montefalcone M. (2018), *Linee guida per lo sviluppo e il rafforzamento dei career service*, Anpal Servizi, Roma.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M.C. (2001), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo e l'educazione contemporanea* (ed. orig. 1998), Carocci, Roma.
- (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL* (ed. orig. 2011), il Mulino, Bologna.
- OECD (2017), *Getting skills right. assessing and anticipating changing skill needs*, OECD Publishing, Paris.
- Pegg A., Waldo J., Hendy-Isaac S., Lawton R. (2012), *Pedagogy for employability*, The Higher Education Academy, York.
- Rousseau J.J. (1997), *Emilio o Dell'Educazione* (ed. orig. 1762), Armando, Roma.
- Sigmon R.L. (1994), *Linking service with learning*, Council of Independent Colleges, Washington, DC.
- Stephenson J., Yorke M. (eds.) (1998), *Capability and quality in higher education*, Kogan Page, London.
- Sumanasiri E.G.T., Yajid M.S.A., Jhatibi A. (2015), *Review of literature on graduate employability*, «Journal of Studies in Education», 3, pp. 75-88.
- Taylor E.W. (2008), *Transformative learning theory*, «New Direction for Adult and Continuing Education», 119, pp. 5-15.
- Torlone F. (2017), *The transitions of young adults to define individual pathways of professional insertion*, in V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, M. Vianello, *Teaching and learning for employability: new strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino, pp. 175-188.
- Tronto J.C. (2006), *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* (ed. orig. 1993), Diabasis, Reggio Emilia.
- Yorke M. (2006), *Employability in higher education: what it is – what it is not*, The Higher Education Academy, York.
- Yorke M., Knight P.T. (2004), *Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education*, «Studies in Higher Education», XXIX (1), pp. 25-37.
- Yorke M., Knight P.T. (2006), *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, York.

MODELLI CONTESTUALI E SISTEMI COMPLESSI NELLA RICERCA IN EDA

Laura Formenti

Non ha senso dire che un uomo è stato
spaventato da un leone, perché un leone non
è un'idea.

(Bateson, 1976: 294)

Questo contributo nasce dal constatare che l'idea di *contesto* è molto usata nella letteratura sull'Educazione degli Adulti (EdA), ma il più delle volte senza una definizione e con un rischio elevato di reificazione. Una riflessione terminologica ed epistemologica, che radichi tale idea in una prospettiva più chiara e condivisa, sembra opportuna. Giocando con l'idea di contesto, esplorandone le connotazioni e i significati, svelando e interrogando alcuni suoi presupposti impliciti, proveremo dunque a sviluppare una teoria generativa che possa ispirare l'EdA verso pratiche e politiche maggiormente contestualizzate.

Partendo dalle teorie sistemiche e della complessità (Formenti, 2017; 2018), sosteneremo che è contraddittorio con la nozione stessa di *contestualità* cercare una definizione unica, statica e universale. Sosteneremo invece, con Wittgenstein (1967), che questa nozione possiede quei caratteri di molteplicità, vaghezza e implicitezza che il filosofo attribuisce al linguaggio ordinario; in un'ottica anti-fondazionalista e pragmatica, non cercheremo dunque *la* definizione del termine, ma ne esploreremo gli usi in contesti diversi. Ecco quindi che, con una manovra tipica delle scienze della complessità, lo sguardo si sposta a livello meta, per indagare il *contesto del contesto*, così come von Foerster, maestro di ricorsività, indagò la cibernetica della cibernetica (1974), l'osservazione dell'osservatore (1987) e la conoscenza della conoscenza (Foerster, Pörksen, 2001).

La necessità di *definire il contesto* entra in gioco quando è in atto una ricerca di senso e di significato, ovvero nei processi di comunicazione, interpretazione e conoscenza. Se consideriamo l'apprendere come a essi strettamente collegato, comprendiamo che una teoria dell'apprendimento (adulto, ma non solo) non può esimersi dal concettualizzare il contesto, così come una pratica dell'apprendimento e dell'educazione non può evitare di contestualizzarsi.

1. Dalle definizioni psico-linguistiche alla sistemica: un approccio relazionale e comunicativo

L'*Enciclopedia dell'italiano Treccani*, alla voce *Contesto* (Ferrari, 2010) riporta diversi usi del termine:

- in ambito testuale, indica «le relazioni di forma e significato che un atto comunicativo intrattiene con il co-testo [ovvero] gli atti comunicativi che lo precedono e lo seguono»;
- nella prospettiva sociolinguistica, identifica le determinanti (geografiche, sociali ecc.) delle variazioni d'uso delle parole;
- nella produzione e interpretazione dell'atto linguistico, mette a fuoco gli aspetti situazionali e cognitivi della comunicazione.

Il contesto serve a determinare i motivi, gli effetti e i significati possibili di una comunicazione o testo. Nessuna informazione si dà senza il contesto che l'ha generata. Questa idea è alla base del lavoro di Gregory Bateson, che scrive: «È il contesto che *si evolve*» (1976: 191, *corsivo nostro*), segnalando la matrice biologica e la natura ricorsiva e auto-organizzata dei processi comunicativi. Nelle teorie linguistiche, la conoscenza di contesto è rilevante per identificare i referenti (di cosa/chi si sta parlando), superare le ambiguità (es: *vite*: si intende la pianta, l'attrezzo o il plurale di vita?), completare/precisare i significati (es: un *si* non si capisce fuor di contesto), identificare l'atto illocutivo (se si tratta di una domanda, promessa, asserzione, ordine ecc.) e cogliere significati impliciti.

C'è uno scarto tra il *contesto* e la realtà nella quale avviene la comunicazione. Non è legittimo sovrapporli e confonderli: il contesto appartiene al regno del mentale, non del fattuale; delle interpretazioni, non della realtà. Allude alle conoscenze possedute dagli interlocutori, alle ipotesi e inferenze che questi fanno inconsciamente mentre comunicano. Questo sfondo cognitivo, necessario affinché si possa capire il significato letterale di un particolare discorso (Ferrari, 2010), è mobile e molteplice, ma richiede un certo grado di condivisione e coordinamento. Il contesto, quindi, è sì mentale, ma non appartiene alla mente individuale; testimonia invece l'esistenza di una Mente come sistema (Bateson, 1979).

L'approccio socio-linguistico si focalizza eccessivamente sulle intenzioni dei parlanti, sulle regole che guidano l'uso della lingua e sul significato delle parole. Nel decidere quali sono le conoscenze rilevanti per individuare il contesto di una comunicazione, la relazione avrebbe semplicemente il ruolo di garantire il principio di cooperazione conversazionale (Grice, 1975). Questa visione riduttiva, razionale e verbale, non solo del contesto, ma dell'intero processo di interpretazione, esclude dalla costruzione del significato il corpo, i sensi, lo spazio, gli oggetti, le emozioni, per non parlare dell'ambiguità intrinseca di ogni relazione e della presenza quasi certa di doppi legami o paradossi. Come abbiamo appreso dalla pragmatica della comunicazione umana (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971), dalla teoria sistemica (Ruesch, Bateson, 1968) e dalla teoria della gestione coordinata del significato (Cronen, Johnson, Lannamann, 1983), la relazione è primaria e le regole della conversa-

zione non sono date, ma si creano e combinano costantemente, creando anelli ricorsivi e dilemmi indecidibili. Definire il contesto è un atto meta-comunicativo e profondamente relazionale, che contiene in sé i germi della trasformazione.

La capacità di trasferire informazione da un contesto a un altro è parte intrinseca della *condizione umana* (v. gioco, immaginazione, humor, narrazione); Bateson definisce *sindrome transcontestuale* questa tendenza, che può avere esiti generativi ma anche patologici:

Sembra che ci sia un tratto in comune fra coloro che sono dotati di qualità transcontestuali e coloro che sono afflitti da confusioni transcontestuali: per tutti costoro, sempre o spesso, c'è una 'sovrimpressione': una foglia che cade, un amico che saluta, o una 'primula sulla proda del fiume', non sono mai 'questo e nulla più'. Esperienze esterne possono essere inquadrare nel contesto di un sogno, e, viceversa, pensieri interni possono essere proiettati in contesti del mondo esterno, e così via. È nell'apprendimento e nell'esperienza che cerchiamo una parziale spiegazione di tutto ciò (Bateson, 1976: 295).

Quando impariamo (apprendimento I), apprendiamo sempre anche il contesto dell'apprendere; siamo capaci di ridefinirlo (apprendimento II) e di trasformare il nostro modo di definirlo (apprendimento III, Bateson 1976; Formenti, West, 2018). Le teorie della complessità offrono una prospettiva multipla, organica, stratificata: i sistemi auto-organizzati costruiscono la loro coerenza in un processo continuo di differenziazione dinamica (Haggis, 2009) nel quale il contesto nasce dal con-vivere, comunicare e co-costruire sapere in comunità di parlanti/osservatori.

2. *Contessere: dal mistero alla cecità strutturale*

L'etimologia della parola è illuminante: dal latino *contextus*, da *contexere* contessere indica connessione, intreccio. Una tessitura, dunque, che trasforma il testo da dato statico a una costruzione in divenire. Contesto e testo fanno un intero inscindibile. È anche interessante rilevare la parentela con il verbo contestare (dal latino *contestari* chiamare in testimonia; intentare un processo), che rimanda ad azioni dal significato sociale e (contro)normativo. Una chiamata in co-responsabilità.

Nell'analizzare il concetto dentro una cornice sistemica, Bianciardi (1998) lo connetteva al *mistero*, metafora di natura epistemologica. Un concetto inafferrabile, dunque, che rimanda a una pluralità di possibili livelli interpretativi. Il contesto non è, in questa prospettiva, ciò che «accompagna, circonda, incornicia, precede, commenta, influenza [...] concepito come a se stante, come originariamente e sostanzialmente separato da ciò cui fa da contesto» (Bianciardi, 1998: 31). Nella logi-

ca tradizionale, soggetto e contesto hanno uno statuto ontologico, sono indipendenti e si influenzano a vicenda. L'approccio sistemico, invece, è anti-essenzialista; non presuppone testo e contesto separati e poi connessi. L'interconnessione è originaria, come nel tessuto trama e ordito nascono insieme, intrecciati. Senza un testo non esiste il contesto, che quindi non è predeterminato. Entrambi, d'altra parte, non esistono senza l'atto di distinzione: c'è sempre un interpretante, osservatore/comunità/mente che traccia le differenze pertinenti.

Non possiamo più parlare del contesto come ciò che sta intorno, «esattamente come il tessuto non incornicia i fili che lo compongono» (Bianciardi, 1998: 33). Per gli stessi motivi, non dovremmo confondere il contesto con *l'ambiente* sociale o naturale, il setting o le circostanze di un evento. La parola contesto assume un carattere più specifico e peculiare, che segnala una relazione complessa, aggrovigliata (*entangled*) e in divenire, tra il tutto e le parti. Questo ci porta a rivedere l'uso abituale del termine: ipostatizzando un contesto *là fuori*, in qualche modo ce ne laviamo le mani, rinunciando a farcene responsabili.

Le parti e il tutto coesistono in un divenire vivo, articolato, provvisorio. Un soggetto *ex-siste* nel senso che *emerge* dal contesto (Bianciardi, 1998): ma, se siamo generati dal contesto, ci è letteralmente impossibile comprenderlo e ancor più controllarlo. Le teorie della complessità hanno messo in crisi l'idea che sia possibile osservare e definire un contesto da fuori o una volta per tutte; l'osservatore è interno (Foerster, 1991) al sistema, alla storia, al proprio corpo, al luogo fisico nel quale agisce. Come parte in gioco, avrà sempre una prospettiva parziale; siamo strutturalmente ciechi, come un filo che non sa come il tessuto vada formandosi o una tessera di mosaico ignara del disegno complessivo (Bianciardi, 1998). La priorità del punto di vista soggettivo insieme alla sua strutturale cecità diventano il nucleo della definizione di contesto come *com-plexus*: vincolato ma imprevedibile, intreccio di punti di vista autonomi, frammentario, incompiuto. È proprio per questo, d'altra parte, che la (nostra) storia è viva, e non un copione già scritto.

3. I modelli contestuali: dall'apprendimento situato alla complessità situazionale

Le prospettive di significato che accompagnano l'uso del termine contesto nella ricerca e nel lavoro educativo contengono connotazioni diverse. Tendiamo a banalizzarle quando sosteniamo un'ipotesi genericamente relativista: *dipende dal contesto*. In altre occasioni, invece, invociamo il contesto per analizzare le determinanti di un certo evento educativo; ad esempio per mettere in evidenza aspetti del setting, del compito, della conoscenza pregressa, delle relazioni o del linguaggio, che intervengono nel processo di apprendimento.

I modelli contestuali dell'apprendimento adulto possono mettere a fuoco diversi tipi di variabili:

- nella prospettiva materialista prevalgono variabili strutturali: dimensioni fisiche, strutture, discorso (oggettivazione);
- nella prospettiva costruttivista, variabili simboliche: significati, cornici, sistemi di rappresentazioni (soggettivazione);
- nella prospettiva riflessiva, variabili di processo ricorsive e mentali: osservatore, circuiti riflessivi, strani anelli, paradossi, complementarità cibernetiche;
- nella prospettiva enattiva, variabili di processo interattive e co-evolutive: comunità/cultura, co-operazione, *languageing*.

Oltre a ciò, i modelli contestuali possono riferirsi a filosofie diverse: dal pragmatismo (contesto come interazione) al relativismo (contesto come cultura), dalla necessità di un incorniciamento epistemico (contesto come insieme di presupposti impliciti) al localismo (contesto come divenire storicizzato). Ad esempio, la teoria della conoscenza situata, divenuta centrale nel campo dell'apprendimento adulto fin dagli anni Novanta del Novecento (Hansman, 2001), usa un'idea di *contesto sociale* di derivazione materialista (e/o costruttivista) in un quadro decisamente pragmatico:

l'apprendimento è un evento quotidiano di natura sociale in quanto avviene con altre persone; è tool dependent [NdT: dipendente dallo strumento] poiché il setting fornisce strumenti (computer, mappe, misurini) che facilitano e soprattutto strutturano il processo cognitivo; in ultima analisi, ciò che determina l'apprendimento è l'interazione con il setting in relazione alla sua natura sociale e tool dependent (Wilson, 1993: 73, traduzione nostra).

Le interazioni tra le persone, con gli strumenti e con l'ambiente sono al centro, senza dimenticare la *situazione* e gli interessi, i bisogni e le conoscenze pregresse degli adulti coinvolti. Educare significa agire nel mondo reale *attraverso* pratiche sociali e relazioni (Lave, 1996): il focus di attenzione passa dalla mente individuale all'intera situazione di apprendimento, dove l'assunzione di credenze, valori e conoscenze non è un fatto soggettivo, ma nasce dal partecipare a una comunità/cultura (Lave, Wenger, 1991).

Oggi l'epistemologia situazionale si presenta come un paradigma emergente, come scrivono Bagnall e Hodge (2018), in grado di contrastare il dominio quasi assoluto dell'epistemologia strumentale, proprio perché definisce ogni sapere come contestuale. Comprende le epistemologie dominanti. La sfida etico-politico-epistemologica posta da un'idea di formazione impoverita e riduttiva, centrata su abilità e competenze individuali, sulla professionalizzazione spinta, sulle esigenze del merca-

to, richiede nuovi strumenti concettuali per rispondere al bisogno emergente di accrescere la nostra «sensibilità e responsività» (Bagnall, Hodge, 2018: 29). L'epistemologia situazionale è quindi una risposta ai dualismi e ai dilemmi posti dalla contemporaneità.

Contestualizzare significa saper leggere il tempo presente (contesto storico). Come scrivono Nicolaïdes e Marsick facendo riferimento alla modernità liquida, la moltiplicazione di forme, bisogni e occasioni di apprendimento genera teorie plurali e discordanti, nel tentativo di «integrare e applicare all'apprendimento una varietà di approcci razionali, psicologici, comportamentali, incorporati, spirituali, o olistici in contesti diversi di costruzione del sapere» (Nicolaïdes, Marsick, 2016: 12, traduzione nostra). I tradizionali approcci *problem-solving* non bastano e gli educatori di adulti, per poter essere efficaci, devono saper leggere il contesto e chiedersi se l'apprendimento richiesto sia «semplice, complicato, complesso o caotico» (Nicolaïdes & Marsick, 2016: 14). Il riferimento è la teoria della complessità, capace di connettere l'apprendimento individuale con i sistemi di interazioni, i vincoli con le possibilità.

4. Un metodo per contestualizzare l'apprendimento adulto

L'approccio sistemico è profondamente situazionale; propone di sostituire il contesto come oggetto con il *contestualizzare*: un'azione, un principio di metodo (Fruggeri, 1998). Servono metodi capaci di connettere le diverse dimensioni dell'apprendere con la situazione qui e ora. Tra questi la *co-operative inquiry* di Heron (1996) compone quattro forme del sapere:

- l'esperienza autentica, che contestualizza l'apprendimento attraverso i sensi, ciò che percepiamo dentro e fuori di noi, interagendo nell'ambiente;
- la rappresentazione estetica, che contestualizza l'apprendimento su uno sfondo metaforico e cangiante, dove il contesto è immaginato e narrato come qualcosa di stabile o dinamico, stratificato, chiuso, aperto, evanescente, reale...;
- la comprensione intelligente, che contestualizza attraverso la concettualizzazione, le conversazioni, intrecciando informazioni, definizioni e spiegazioni in una teoria soddisfacente e condivisa;
- l'azione deliberata, coronamento di ogni contestualizzazione poiché definisce il contesto attraverso la pratica. Secondo il principio di enazione, un mondo viene generato tramite i nostri gesti e atti comunicativi. In particolare quando questi svelano l'ovvio, attraversano confini, tracciano distinzioni.

Saper marcare il contesto attraverso una comunicazione consapevole è oggi, forse, la competenza più rilevante per un adulto. *Draw a distinction!*, inci-

ta von Foerster, per ricordare che l'apprendimento è costruzione coordinata di saperi pertinenti attraverso l'interazione. In questo quadro, ogni apprendimento è costante adattamento e coevoluzione nel/del/con il contesto.

Bibliografia

- Bagnall R.G., Hodge S. (2018), *Contemporary adult and lifelong education and learning: an epistemological analysis*, in M. Milana et al. (eds.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, Palgrave Macmillan, London, pp. 13-34.
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente* (ed. orig. 1972), Adelphi, Milano.
- (1979), *Mind and nature. A necessary unity*, Dutton, New York.
- Bianciardi M. (1998), *Complessità del concetto di contesto*, «Connessioni. Testo Contesto Sistema», 3, pp. 29-45.
- Biesta G. (2009), *Pragmatism's contribution to understanding learning-in-context*, in R. Edwards, G. Biesta, M. Thorpe (eds.), *Rethinking contexts for learning and teaching*, Routledge, London.
- Cronen V.E., Johnson K.M., Lannamann J.W. (1983), *Paradossi, doppi-legami e circuiti riflessivi: una prospettiva teorica alternativa*, «Terapia Familiare», 14, pp. 87-120.
- Dirkx J.M., Mezirow J., Cranton P. (2006), *Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John Dirkx and Jack Mezirow*, «Journal of Transformative Education», IV (2), pp. 123-139.
- Duranti A. (ed.) (1992), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ferrari A. (2010), *Contesto*, in *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto Treccani, Roma, <[http://www.treccani.it/enciclopedia/contesto_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/contesto_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>) (07/2018).
- Foerster H. von (1974), *Cybernetics of Cybernetics, or the Control of Control and the Communication of Communication*, BCL, University of Illinois, Urbana.
- (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma.
- Foerster H. von, Pörksen B. (2001), *La verità è l'invenzione di un bugiardo*, Meltemi, Roma.
- Formenti L. (2017), *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano.
- (2018), *Complexity, adult biographies and co-operative transformation*, in Milana M. et al. (eds.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, Palgrave Macmillan, London, pp. 191-209.
- Formenti L., West L. (eds.) (2016), *Stories that make a difference. Exploring the collective, social, and political potential of narratives in adult education research*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Formenti L., West L. (2018), *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: a dialogue*, Palgrave Macmillan, London.

- Formenti L., West L., Horsdal M. (eds.) (2014), *Embodied narratives. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies*, University of Southern Denmark Press, Odense.
- Fruggeri L. (1998), *Dal contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo*, «Conessioni. Testo Contesto Sistema», 3, pp. 75-85.
- Goodwin C. (1992), *Rethinking context: an introduction*, in A. Duranti (ed.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-42.
- Grice P.H. (1975), *Logica e conversazione*, in P.H. Grice (a cura di), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano, pp. 199-219.
- Haggis T. (2009), *Beyond 'mutual constitution': looking at learning and context from the perspective of complexity theory*, in R. Edwards, G. Biesta, M. Thorpe (eds.), *Rethinking contexts for learning and teaching*, Routledge, London, pp. 44-60.
- Hansman C.A. (2001), *Context-Based Adult Learning*, in S. Merriam (ed.), *The new update on adult learning theory*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 89, pp. 43-52.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry. Research into the human condition*. Londra: Sage.
- Keeney B. (1985), *L'estetica del cambiamento*, Astrolabio, Roma.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Lave J. (1996), *The practice of learning*, in S. Chaiklin, J. Lave (eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- (2016), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano.
- Milana M., Webb S., Holford J., Waller R., Jarvis P. (2018), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, Palgrave Macmillan, London.
- Nicolaïdes A., Marsick V. (2016), *Understanding adult learning in the midst of complex social "liquid modernity"*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 149, pp. 9-20.
- Ruesch J., Bateson G., *La matrice sociale della psichiatria*, Il Mulino, Bologna, 1976 (1968).
- Silverstein M. (1992), *The indeterminacy of contextualization: When is enough enough?*, in P. Auer, A. Di Luzio (eds.), *The contextualization of language. John Benjamins*, Amsterdam, pp. 55-76.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma.
- Wilson A.L. (1993), *The promise of situated cognition*, in S. Merriam (ed.), *An update on adult learning theory*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 57.
- Wittgenstein L. (1967), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.

PER UN'EDUCAZIONE ALLA PROGETTUALITÀ E ALLA PROSSEMICITÀ DELL'ADULTO

Manuela Gallerani

1. Premessa

L'esigenza di riaffermare il ruolo cruciale dell'educazione permanente per l'autorealizzazione di ogni persona si riflette nell'esigenza di analizzare, in via preliminare, alcuni aspetti nodali sovente disattesi dalle politiche educative e formative italiane che tendono a relegarli ai margini del dibattito politico, economico e culturale. Nonostante a livello accademico l'educazione permanente, quella continua e quella degli adulti vantino una lunga tradizione di studi e ricerche che si sviluppa, in prima istanza, a partire dalla centralità della *persona* intesa come *proprium* da cui muovere per avanzare ogni riflessione (non solo di tipo educativo), tuttavia si avverte un profondo *gap* tra la qualità degli studi e le loro ricadute nella realtà fattuale, nel tessuto economico e socio-culturale del nostro Paese. In primo luogo, è evidente lo scarso interesse politico nei confronti di questo settore di studi dall'ampio compasso e di vitale importanza (Ross, 2004; Parasuraman, Davies, 1984) soprattutto a fronte della *scomparsa dell'adulto* (Mariani, 2014) nella nostra società: vale a dire la tendenza alla rimozione di temi e problemi connessi all'età adulta e senile, fino alla loro quasi dematerializzazione. Una rimozione assurda a pratica ordinaria, soprattutto nei confronti dell'adulto anziano – considerato meno produttivo, o non più produttivo da un punto di vista economico – e dell'adulità in condizione di marginalità o fragilità (i non *consumatori*, i non elettori) dettata, nello specifico, da un vivere all'insegna di un eterno presente. In altri termini, si può preferire un'esistenza all'insegna di uno sconfinato e ingannevole efficientismo, oppure inseguendo un illusorio e fatuo giovanilismo, anziché progettirla e proiettarla nel futuro. Possiamo constatare, peraltro, un'analoga tendenza alla rimozione nei confronti delle diversità, oppure del dolore degli altri e, ancora, della malattia grave e della morte considerati come temi lontani dalla vita e che è bene non convocare nei discorsi quotidiani, sebbene il profilo di una civiltà e la sua cultura emergano proprio a partire dai *discorsi* che esse generano e alimentano. In secondo luogo, osserviamo un palese scollamento tra le istanze del mondo della ricerca, i bisogni delle

persone reali, le richieste del mercato del lavoro e le ragioni delle azioni politiche messe in atto, o meno, dai governi italiani degli ultimi decenni (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012).

2. La progettualità della persona

Nel Novecento, la riflessione sulla progettualità della *persona* considerata nella sua globalità (nelle diverse età della vita) è stata svolta in particolare dal problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin e dal personalismo comunitario di Emmanuel Mounier, limitandoci a ricordare solo due maestri, tra gli altri, e due differenti correnti filosofiche che hanno sottolineato con rigore l'*irriducibilità* della persona nei confronti di ogni deriva economicista, capitalistica, o ideologica. Una centralità che ancora viene riaffermata dai più recenti approcci teorici inerenti a *capabilities* ed *entitlements* della persona (il rimando è agli studi di Amartya Sen e Martha Nussbaum), alla prospettiva *eutagogica* dell'apprendimento permanente dell'adulto (Blaschke), o all'adulto *riflessivo* (Schön) protagonista di un apprendimento *trasformativo* (Mezirow), solo per citarne alcuni, senza alcun intento di esaustività. Eppure, per meglio comprendere il significato di questa affermazione è necessario fare un passo indietro e riprendere le parole stesse di Bertin (allievo di Antonio Banfi) laddove afferma che:

la *differenza* di ciascuna persona [...] rappresenta il principio per il quale ogni essere umano ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe [...] e ha diritto, invece, ad essere considerato come potenziale portatore di una trascendenza esistenziale, intesa nel senso nietzscheano [...] (Bertin, Contini, 1983: 94).

Questo significa che ogni persona è libera, seppure nel sistema bertiniano delle *antinomie* della vita morale e delle polarità (io/mondo), la *libertà* «[...] non è puro arbitrio, né pura autonomia dalle sollecitazioni estrinseche, ma è possibilità di dare un senso personale alla costruzione razionale del mondo» (Bertin, 1953: 43). Detto altrimenti, viviamo e facciamo esperienze insieme agli altri, in un incessante sforzo teso alla conoscenza (e all'autoconoscenza), pertanto l'alterità si offre come risorsa che dilata l'esperienza personale e rende possibili i nuovi e differenti cominciamenti. Sulla base dell'assunto che l'*etica dell'impegno* o l'*impegno alla razionalità* rappresenta, per Bertin, il criterio per una concreta seppur dialettica mediazione tra il *momento individuale* e il *momento collettivo* e che a sua volta si declina nei modi e nelle azioni di una *personalità etica*. Dunque, l'*educazione alla ragione* (Bertin, 1968) ha il precipuo compito di imprimere una *trasformazione* nel *costume*, nella *società*, nella *cultura*,

tramite un'educazione che continua nel fuori scuola, nelle agenzie intenzionalmente educative e passa, soprattutto, attraverso la formazione permanente dei docenti di ogni ordine e grado (uno dei focus delle ricerche condotte da Bertin e dai suoi allievi).

Sin dall'esordio del suo magistero all'ateneo di Bologna (il 15 dicembre 1956) egli cerca di saldare la riflessione teoretica svolta in accademia, quale fucina di idee nuove e sperimentali (ricerca teorica), col mondo sociale quale banco di prova della progettazione e della sperimentazione di idee innovative storicamente possibili e realizzabili (ricerca empirica). D'altronde, il *compito sociale* dell'Università (sono le parole di Bertin) consiste nell'innalzare il livello culturale delle masse (mediante l'alta qualità dell'istruzione e la sua più ampia diffusione e democratizzazione) proprio attraverso la *ricerca e l'educazione degli adulti*. L'attenzione rivolta agli adulti non è casuale, poiché egli mette in luce i pericoli sottesi a certe politiche scolastiche e formative miopi (che perdurano ancor oggi) o anacronistiche rispetto ai reali bisogni formativi degli adulti e di una società in cambiamento, proprio negli anni in cui iniziavano a profilarsi le inquietudini e le istanze dei movimenti del Sessantotto. Su di un versante, egli sottolinea il pericolo (sociale ed economico) di una formazione inadeguata o frammentaria per gli allievi delle fasce sociali più deboli o svantaggiate, soprattutto se adulti, con l'ulteriore aggravante di un livellamento culturale verso il basso e l'oggettiva difficoltà a cambiare la propria condizione sociale da parte delle giovani generazioni, se l'istruzione non agisce come *ascensore sociale* (in linea con la nota teorizzazione di Louis Althusser). Un'intuizione lungimirante e ancor oggi attuale, innanzitutto, perché come afferma l'economista francese Thomas Piketty ne *Il Capitale del XXI secolo* (2013), la graduale e costante democratizzazione degli accessi all'istruzione non ha contribuito in modo sostanziale e determinante a ridurre le persistenti disuguaglianze sociali, inoltre la bassa scolarità è strettamente correlata ad alte percentuali di disoccupati e di *neet*. Ancora, perché le indagini OECD-PISA (rimarcando il ruolo decisivo sia della *resilienza scolastica* sia della capacità di padroneggiare quell'insieme di competenze e abilità essenziali per partecipare pienamente alla società e avere buone chance di successo nel mercato del lavoro) rilevano che l'Italia presenta una bassa percentuale di *studenti resilienti*, ovvero capaci di elevarsi rispetto al livello sociale d'origine: solo un venti per cento dei quindicenni provenienti da famiglie in situazione di svantaggio socio-economico-culturale ottengono risultati soddisfacenti nelle abilità sondate (uno su cinque). Posto che il background familiare degli allievi ne influenza la performance, risulta evidente che le scuole italiane, pur senza generalizzare, incidono in forma insoddisfacente sull'educazione globale delle giovani generazioni. Eppure, secondo l'OECD (nel 2018 è stato introdotto anche il *Global Competence Framework* [GC]), la percentuale di studenti resilienti può rappresentare un indicatore della qualità e dell'*equità* di un sistema di istruzione, sicché

l'Invalsi, nelle indagini sulle competenze in lettura e matematica, lo considera proprio come il *valore aggiunto* di una scuola.

Sull'altro versante, Bertin avverte come l'accesso alla formazione vada favorito e potenziato in ogni ordine e grado scolastico fino all'Università, per facilitare lo sviluppo *multilaterale* della persona e mettere il maggior numero di cittadini/e nelle condizioni di tutelare la propria *personalità* sia dall'appiattimento culturale, sia da possibili strumentalizzazioni e indottrinamenti. Di qui, l'urgenza di moltiplicare, ampliare e diffondere le proposte educative e formative su tutto il territorio nazionale, con l'obiettivo di contrastare ogni azione massificante e alienante (amplificata con la complicità dei mass media) nei confronti del senso critico di ogni persona. Riserva, inoltre, un'attenzione particolare alla promozione della *lettura* quale strumento strategico per l'educazione degli adulti¹, anticipando un tema ancora molto attuale: se si considera l'alta percentuale di *non lettori* e di *analfabeti funzionali* (al di sotto del livello minimo di comprensione nella lettura, o nell'ascolto di un testo di media difficoltà) che non comprendono a pieno un testo e sovente non ne sono neppure consapevoli, quindi non accedono ai canali della formazione continua, senza dimenticare il 5% della popolazione italiana *analfabeta strutturale*, incapace di decifrare lettere o cifre e limitata nell'esercizio della propria cittadinanza attiva (piena consapevolezza del proprio ruolo sociale, politico, civile negli atti pubblici e privati).

La riflessione bertiniana è lungimirante anche rispetto al ruolo dell'Università, che deve saper formare *insegnanti*, *educatori* e professionisti capaci di incidere in modo concreto nel tessuto sociale in cui operano: vivificando il rapporto virtuoso tra Università, scuola, musei, altri centri culturali e territorio. Ebbene, gli studi, le ricerche sperimentali e i seminari condotti al Magistero di Bologna, sulle problematiche del tempo libero e dell'educazione degli adulti, risalgono ai primi anni Sessanta e si devono proprio all'impulso di Bertin che, come ordinario di Pedagogia e filosofia dell'educazione, organizza gruppi di studio e lavoro con i suoi entusiasti allievi – proseguitori della Scuola problematicista – con gli studenti, con enti ed operatori del territorio, senza trascurare le periferie urbane. Le ricerche sul campo si devono, nondimeno, al prestigio di Bertin che ricoprendo le cariche di preside della Facoltà di Magistero dell'Ateneo di Bologna (1957-1969), direttore dell'Istituto di Pedagogia (1958-1976) e presidente della Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I) bolognese (dal 1960) intesse una proficua rete di contatti sia a livello locale con amministratori ed operatori sul territorio, sia a livello nazionale con illustri colleghi e noti intellettuali.

¹ Su questo tema si veda Bertin, 1969: 157-160 e gli interventi di Bertin sui numeri 1 e 4 del 1965 della Rivista «La Cultura popolare».

3. Educare alla prossemicità è possibile?

Nel solco degli studi bertiniani verso cui siamo debitori, avanziamo la seguente tesi in forma dialettica: l'educazione permanente sta alla *progettualità* (e all'*empowerment*) come l'imprenditorialità sta all'*economia di comunità*. Posto che l'*imprenditorialità* non coincide con la sola azione economica, ossia con la mera necessità di produrre e creare profitto (sovente per pochi singoli) possiamo, dunque, intenderla come un agire volto allo sviluppo, al progresso e al benessere di un'intera collettività. In senso lato può, infatti, essere interpretata come impresa collettiva, come insieme di azioni, nonché politiche e decisioni intraprese da un gruppo, allo scopo di raggiungere obiettivi che richiedono *progettualità*, lavoro e impegno, ma funzionali tanto al cambiamento sociale e al miglioramento delle condizioni di lavoro, quanto alla vita delle persone. In questa accezione il *lavoro* e il vantaggio economico non vengono disgiunti da un'attenzione rivolta alla *formazione* di ciascuna persona, alla socialità e alla collettività che, in ultima analisi, si traducono in un benessere dal duplice risvolto: l'*empowerment* individuale e l'*empowerment* sociale. Una tesi questa, che rievoca l'esperienza democratica e paradigmatica di Adriano Olivetti (Olivetti, 1952), su cui ci siamo altrove soffermati (Gallerani, 2016a) puntando l'accento proprio su di una *cultura dell'educazione* (di bruneriana memoria) incardinata sul fecondo intreccio tra l'azione emancipatrice ed euristica (*bottom-up*) di Olivetti, il principio ispiratore *I Care* di Don Lorenzo Milani e il principio etico bertiniano *realizza te stesso realizzando l'altro da te*.

Quanto detto sollecita una chiarificazione sul ruolo delle istituzioni pubbliche nel rafforzare la funzione di *governance* della formazione, a partire da politiche nazionali e locali volte a concretare uno sviluppo intellettuale di massa. Pensiamo, per esempio, a politiche formative di sostegno all'apprendimento permanente, per sviluppare reali *competenze* negli adulti (Alberici, 2007), all'interno di un *learnfare* (Margiotta, 2015) in grado di promuovere reali contesti di *capacitazione* e opportunità di apprendimento, attraverso cui l'adulto possa attivare (o riattivare) propri percorsi di sviluppo autonomo, in sintonia con la propria progettualità esistenziale. In tal senso, le politiche formative del nostro paese dovrebbero poter garantire quelle condizioni minime per consentire a tutti e a ciascuno l'esercizio di un'effettiva libertà sostanziale, una formazione *lifelong* e una cittadinanza attiva che non si esaurisce nel semplice produrre (lavoro) e consumare (beni, servizi).

È in linea con questo sentire legato all'*aver cura* (di sé, degli altri, del mondo) che consideriamo le *life skills*, la *resilienza* e la *riflessività* come competenze essenziali per vivere e attraversare la contemporaneità con efficacia (Nussbaum, 2011a, 2011b; Sen 2000, 2001). In un tempo punteggiato da radicali trasformazioni e da sfide inedite, la società della co-

noscenza (*knowledge society*) globalizzata e del rischio (Beck, 2008) chiede a giovani, adulti e anziani di coltivare e ampliare in modo costante il proprio repertorio di conoscenze e competenze (Rizzolatti, Vozza, 2008) tra cui ci limitiamo a ricordare la *propensione al rischio*, la capacità di *collaborazione finalizzata*, e l'etica di un *agire responsabile* nei confronti sia della comunità di appartenenza (livello micro-sociale), sia della collettività (livello macro-sociale). Si tratta di competenze che permettono di fronteggiare le sfide e la complessità del tempo presente, ma che determinano anche le posture proprie di un *abitare etico* (Gallerani, 2011) inteso come *idea limite* e utopia possibile nel domani, in sintonia con la prospettiva problematicista. Di qui, si intuisce come il valore etico dell'educazione (permanente) risieda proprio nell'impegno dei singoli ad apprendere in funzione di una *restituzione sociale* e secondo un orientamento di senso. D'altronde, l'educazione nel corso di tutta la vita (Craik, Salthouse, 2008; Fingermaier *et al.*, 2011) è strettamente correlata a una maggiore *responsabilità civile* come, peraltro, si evince dalle *polices* europee che da anni interpretano la fruizione, lo sviluppo e la diffusione dell'educazione permanente e in età adulta come *mission* prioritaria: un compito della democrazia a tutela delle libertà fondamentali (e costituzionali) dei cittadini, compreso il diritto alla solidarietà sociale ed intergenerazionale, come aveva anticipato Bertin.

Ebbene, nell'ambito di questo framework riteniamo che la *prossemicità* rappresenti un'ulteriore e necessaria *life skill*, proprio perché riguarda l'espressione di se stessi e del proprio *essere-nel-mondo* (in senso heideggeriano) irriducibile, originale, creativo. Implica, nondimeno, il *saper comunicare* se stessi e le proprie azioni in modo efficace, perché l'agire è mosso dal *sapere*, dal *saper essere*, dal *saper fare* e si traduce in un *saper imparare ad imparare* declinato diversamente nelle diverse età della vita. Ne consegue che il grado di prossemicità di una persona può rappresentare una *capability* che facilita le relazioni dialogiche e paritarie, fondate sul reciproco *riconoscimento* e la reciproca *responsabilità* (Gallerani, 2014). In tal senso si incardina sul principio etico bertiniano *realizza te stesso realizzando l'altro da te* e restituisce una postura esistenziale che riverbera il senso di responsabilità in ogni contesto e momento dell'esistenza. Profilandosi altresì come un *colloquio* (à la Heidegger) che rinvia all'azione di chi si impegna *intenzionalmente* per realizzare uno stile democratico, empatico e prosociale di approssimarsi all'Altro. In altri termini, descrive una *matrice di senso* e un agire caratterizzato dall'*impegno*, dalla *fiducia* (in se stessi e negli altri) e da una *generatività* costruttivo-creativa (Gallerani, 2016b) che trova la sua piena espressione nelle molteplici forme ed espressioni di un *abitare etico*.

Scomponendo in sillabe il neologismo *pros-se-mi-ci-tà* appare immediato il suo significato globale e particolare. In estrema sintesi, la radice *pros-* desunta dalla parola *prossemica* (con cui condivide alcune affinità)

riafferma il ruolo essenziale giocato dallo spazio e dal linguaggio non verbale nell'incontro e nell'approssimarsi all'Altro. La radice pros- viene via via seguita dai pronomi personali che designano tutti gli interlocutori della relazione: il primo è il *sé-* che indica lui/lei (o, appunto, *sé*) inteso come pronome di terza persona singolare che esplicita l'intenzione di riconoscere uno dei protagonisti della relazione in atto. Il pronome *mi-* implica e convoca *me* (la mia intenzionalità, partecipazione e responsabilità nella relazione); il pronome *ci-* sottolinea che tra noi sussiste una relazione (come protagonisti della relazione) e quindi *ci* (ancora, noi) impegna a condividere una responsabilità reciproca. Infine, la particella *-tà* indica la *comunità* di cui ognuno è parte, ovvero la direzione stessa verso cui tende la relazione trasformativa improntata alla prossemicità (in analogia con la costruzione del neologismo *Noità* coniato da J.L. Nancy).

La prossemicità esprime dunque l'impegno di ciascuno a *partecipare* responsabilmente all'esistenza, prefigurando una possibile leva per il cambiamento nella comunità, in direzione dell'*inattuale* (nell'accezione nietzschiana) e dell'*utopico* (nell'accezione bertiniana) qui inteso come *idea limite* verso cui tendere (per una più puntuale, distesa analisi teorica e operativo-progettuale della prossemicità sia lecito il rimando a Gallarani, 2015). In ultima analisi, tradurre la propria esistenza in uno stile di vita orientato alla prossemicità significa attribuire senso ad ogni azione e relazione, in funzione di un empowerment e di una progettazione esistenziale *lifelong*. Per questa ragione la prossemicità contribuisce a un'*etica della comprensione* (del genere umano), che svolge un ruolo cardine nel promuovere un'educazione permanente concepita come risorsa indispensabile per stimolare l'impegno di ciascuno a non cessare di continuare a imparare dalle proprie e altrui esperienze, deweyanamente intese.

Bibliografia

- Alberici A. (2007), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012), *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Beck U. (2008), *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio* (ed. orig. 1997), il Mulino, Bologna.
- Bertin G.M. (1953), *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano.
- (1968), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- (1969), *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertin G.M., Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.
- Blaschke L.M. (2012), *Heutagogy and lifelong learning. A review of heutagogical practice and self-determined learning*, «International Review of Research in Open and Distance Learning», XIII (1), pp. 56-71.

- Craik F.I.M., Salthouse T.A. (eds.) (2008), *Handbook of aging and cognition*, III, Psychology Press, New York.
- Fingerman K., Berg C., Antonucci T., Smith J. (eds.) (2011), *Handbook of lifespan psychology*, Springer, London.
- Gallerani M. (2011), *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Loffredo, Napoli.
- (2014), *Prosemicità: un nuovo lemma nelle relazioni tra i generi*, in B. Mapelli, *Galateo per donne e uomini. Nuove adultità nel contemporaneo*, Mimesis, Milano, pp. 9-27.
- (2015), *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, FrancoAngeli, Milano.
- (2016a), *L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità*, in G. Annacontini et al., *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, Progedit, Bari, pp. 1-10.
- (2016b), *Pensieri, ruoli, pratiche femminili: tempo, lavoro, generatività*, in G. Annacontini et al., *EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, Progedit, Bari, pp. 52-73.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- Margiotta U. (2015), *Teorie della formazione*, Carocci, Roma.
- Mariani A.M. (2014), *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Unicopli, Milano.
- Nussbaum M. (2011a), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- (2011b), *Creating capabilities. The human development approach*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (Mass.)-London.
- OECD (2016), *What does low proficiency in literacy really mean? Adult Skills in Focus*, 2, OECD Publishing, Paris.
- Olivetti A. (1952), *Società, Stato, Comunità. Per una economia e politica comunitaria*, Edizioni di Comunità, Roma.
- Parasuraman R., Davies D.R. (eds.) (1984), *Varieties of attention*, Academic Press, New York.
- Rizzolatti G., Voza L. (2008), *Nella mente degli altri. Neuronmi specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna.
- Ross B. (ed.) (2004), *The psychology of learning and motivation*, vol. 44, Elsevier, New York.
- Schön D. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Sen A. (2000), *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, il Mulino, Bologna.
- (2001), *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari.

L'EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA COME EDUCAZIONE TRASFORMATIVA. AUTORI E TEORIE DI RIFERIMENTO TRA ESPERIENZA ITALIANA E SUGGERIMENTI INTERNAZIONALI

Claudia Secci

1. Introduzione

L'educazione degli adulti nasce con intento *trasformativo*, nel senso che sin dal suo muovere i primi passi in quanto disciplina, nell'epoca contemporanea, si è proposta di determinare cambiamenti e trasformazioni nelle dimensioni di vita della persona e dei gruppi e categorie di persone coinvolte. Nell'antichità, nel medioevo e nell'epoca moderna, l'educabilità dell'adulto è irriflessa e non codificata e, quindi, l'educazione della persona adulta s'inserisce in una più comprensiva e generale prospettiva educativa. Per Comenio (Comenius, 1968) – per fare riferimento al grande *antesignano* storico dell'educazione permanente – l'educazione si estende a ogni epoca della vita, dunque riguarda anche la persona adulta. Egli fornisce anche delle direttive secondo le quali l'istruzione delle persone adulte dovrebbe differenziarsi da quella dei soggetti non ancora maturi; ciò intende Comenio quando, ad esempio, critica l'abitudine dei suoi contemporanei, del tutto analoga a quella dei nostri, di liberarsi degli strumenti principali della loro formazione giovanile, cioè i libri, una volta giunti alla maturità, affermando, al contempo, la necessità di una scelta oculata e selettiva degli stessi, ai fini della formazione in età adulta (Comenius, 1968: 262-264). Ma l'intuizione della permanenza dell'educazione necessita, in quel momento, di un percorso storico ancora lungo per affermarsi diffusamente e si potrebbe dire che *una delle caratteristiche che hanno consentito all'educazione degli adulti di differenziarsi e di emergere in quanto manifestazione e teorizzazione specifica, nel discorso pedagogico, sia proprio l'elemento della capacità trasformativa.*

2. Tempo, formazione e trasformazione

Se si assume il tema del rapporto tra educazione, formazione e tempo in termini critico/radicali si perviene a una concezione della

realtà educativa e formativa come qualcosa cui l'elemento temporale è coesistente. La persona è nel tempo (ancora più radicalmente: è tempo), la formazione intesa come l'insieme degli elementi che, nella loro combinazione costituiscono l'evoluzione e la maturazione della persona sono nel tempo e solo attraverso di esso possono essere indagati e compresi. Non esiste una formazione, intesa come un darsi forma, che non significhi amministrare, tentare di governare e dare senso al proprio tempo; d'altra parte, il tempo stesso consente e delimita la formazione, in quanto la consapevolezza della propria finitudine provoca nell'essere umano insieme il desiderio di durare e di conferire significato a un suo stare al mondo necessariamente a termine (Fadda, 2016: 113-120).

Nell'educazione, che è atto intenzionale mirato a produrre cambiamento, maturazione, interiorizzazione, parimenti, l'elemento temporale è coesistente, perché gli effetti dell'educazione, intesa nel senso di un'azione mirata del genere anzidetto, non possono che essere valutati nel tempo, non un tempo assoluto e generale, per tutti uguale, ma un tempo che è sempre oggettivo e soggettivo insieme e la cui qualità è definita dall'attività di conferimento di senso propria dell'uomo e della sua modalità esistenziale, ovvero quella della formazione. In tal senso anche l'identità della persona non può che essere interpretata nell'arco temporale complessivo della sua esistenza (Guardini, 1992) e le biografie di soggetti che hanno attraversato *ere* tra di loro molto differenti stanno a dimostrarlo.

In generale, i concetti di educazione degli adulti e di trasformazione non possono essere del tutto distinti; l'esperienza educativa che coinvolge una persona adulta, infatti, non può essere propriamente considerata una maturazione, come invece quella che riguarda il non adulto. La fase non adulta della vita, al di là delle letture anche molto differenti che di essa possono essere proposte, è contrassegnata da uno sviluppo potenziale che segue un andamento piuttosto determinato, come Piaget e altri autori hanno mostrato. In tale condizione, l'educazione non appare tanto nella sua connotazione trasformativa, quanto come risposta ambientale a uno sviluppo (inteso, qui, nel senso etimologico dello *svolgersi*), che ha la funzione di riempire di contenuti e significati delle potenzialità che il soggetto ha già predisposte. Se è vero che gli autori che hanno *fondato* psicologicamente l'idea dell'evoluzione adulta, hanno pensato a uno schema generale della stessa secondo un susseguirsi di tappe, epoche, stadi, è vero che non c'è altro modo di intendere l'educazione in età adulta che non sia trasformazione, cambiamento, modificazione di una struttura che è costituita nei suoi tratti essenziali. Ciò non significa, però, che tutte le concezioni dell'educazione degli adulti abbiano attribuito pari significato e dignità al tema della trasformazione.

3. Da De Sanctis in poi: linee evolutive

Vi sono molti segnali che inducono a credere che anche l'esordio dell'educazione degli adulti nel nostro Paese sia stato particolarmente legato al concetto di trasformazione. La ragione di tale connubio sta nello sviluppo di una prospettiva segnatamente politica dell'educazione permanente, affermata nel secondo dopoguerra. Di questa prospettiva Filippo De Sanctis è stato un interprete particolarmente importante, promuovendo una visione dell'educazione degli adulti come movimento gestito in modo autonomo e capillare, volto a trasformare radicalmente i rapporti di potere esistenti nella società (De Sanctis, 1979). La ricerca dell'autore, anche con il venir meno di quella sorta di egemonia culturale che le idealità delle classi disagiate raggiunsero in Italia tra la fine degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta del Novecento, in epoca di crisi della spinta trasformativa della società, si rivolge al tema della fruizione della cultura nelle sue forme artistiche e letterarie come esperienza di grande impatto educativo per gli adulti (De Sanctis, Masala, 1983) e di ripresa – in altre forme – di un percorso di trasformazione.

Alla prospettiva segnatamente gramsciana di De Sanctis fa eco quella differente ma altrettanto rilevante di Anna Lorenzetto, che prospetta l'idea dell'Italia come centro di elaborazione culturale sui temi dell'alfabetizzazione degli adulti dal secondo dopoguerra in poi. L'autrice coglie il significato emancipatore – perentoriamente indicato dall'opera di Paulo Freire – dell'alfabetizzazione e, in generale, dell'accrescimento dell'istruzione presso adulti svantaggiati, ma proietta il suo interesse nel campo internazionale, verso le politiche dell'Unesco e le macroprogrammazioni dell'educazione nel mondo (Lorenzetto, 1976). In questa ricerca, seppur meno connotata dalla tensione trasformativa, c'è, però, una capacità d'intravedere i grandi cambiamenti della società nella prospettiva di una globalizzazione che si sarebbe affermata anni più tardi.

Come già anticipato, non si può negare la perdita di presa dell'idea di una formazione degli adulti capace di trasformare la società, che si impone dagli anni Ottanta del Novecento in poi. Le esigenze formative degli adulti si moltiplicano e differenziano a scopo adattivo e per rispondere a un'organizzazione del lavoro che si fa sempre più plurale e frammentata. Paradossalmente, sembra che il concetto di trasformazione, entrato a far parte del paradigma dell'educazione degli adulti, dagli anni Novanta del Novecento in poi, perda il suo significato socio-politico e acquisti sempre più quello di *cambiamento personale* del soggetto, che in età adulta deve continuare a crescere, ad adattarsi a presupposti di organizzazione dell'esistenza che sfuggono al suo controllo (Fadda, 2015; Goussot, 2015).

In anni recenti si dedica ampio spazio alle teorie di segno differente che definiscono il cambiamento nella sua complessità (Demetrio, 1990) che, in sostanza, lo fanno emergere quale idea-guida per comprendere

dinamiche e senso dell'esperienza educativa in adultità e nel corso della vita. Il cambiamento diviene pressoché sinonimo di educazione, in quanto, soprattutto nell'esperienza di vita adulta, è correlato ad essa attraverso un doppio legame: nel senso che i mutamenti che avvengono – in modo più o meno *normativo* – richiamano educazione e sforzo educativo da parte del soggetto, ma allo stesso tempo, i cambiamenti sono segnale, risultato, di processi educativi che si sono svolti magari a un livello poco o per nulla riflesso nella persona.

4. Da Knowles a Mezirow

I linguaggi e i temi introdotti nell'ambito dello studio dell'educazione in età adulta sono anche frutto di un travaso sempre più intenso di idee e concetti, magari sorti e sviluppati in altre culture, di cui alcuni autori in Italia si sono fatti interpreti.

Malcolm Knowles è stato giustamente celebrato per il fatto di avere introdotto l'andragogia (Knowles, 2002: 45-84); una prospettiva che, per la prima volta in modo analitico, si soffermava sulle differenze d'apprendimento tra l'adulto e il bambino, là dove l'apprendimento era inteso in senso molto ampio, in un'accezione quasi sovrapponibile a quella di educazione. Guardando a una tradizione che è quella di Dewey e Lindeman, Knowles traccia la figura di una persona adulta *autodiretta*, autonoma, riflessiva, in grado di rispondere ai dilemmi formativi che le si presentino. Sulla scia dei suoi predecessori, Knowles presenta l'apprendimento permanente come una necessità sociale e politica legata alla sopravvivenza della democrazia. Manca, tuttavia, in Knowles, proprio quell'elemento radicalmente trasformatore, che, se si vuole, ha una connotazione utopistica, che contraddistingue altri autori qui nominati.

Diversamente, è innegabile si possa attribuire a Paulo Freire una prospettiva trasformativa dell'educazione degli adulti. Quest'ultima costituisce il percorso attraverso il quale le persone che vivono al di sotto di quella forma di *compiutezza* che caratterizza i soggetti umani in quanto tali, e che Freire individuava negli oppressi del latifondo sudamericano, possano modificare la loro esistenza e raggiungerla. L'educazione è, dunque, coscientizzazione che prelude a un'esperienza radicalmente trasformativa: Freire, infatti, considera tanto la trasformazione che l'individuo esperisce giungendo a una nuova prospettiva di sé nel mondo, quanto la trasformazione del mondo che egli, una volta pervenuto a una nuova coscienza, ingaggia insieme ai suoi simili (Freire, 1987).

Si può dire che l'eredità intellettuale e valoriale freireiana sia stata spesso raccolta enfatizzando l'uno o l'altro polo del processo di trasformazione descritto. La *critical pedagogy* negli Stati Uniti, ad esempio, con Henry Giroux, Peter McLaren e altri, ha messo in evidenza le ragio-

ni e gli slanci di trasformazione politica e sociale contenuti nella pedagogia degli oppressi; Jack Mezirow, invece, si è concentrato sull'analisi psicologica e sociologica dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003b), senza trascurare i contesti e le esperienze educative in cui esso può essere promosso e guidato. Per questo autore, apprendere in modo trasformativo significa mettere in discussione e modificare le proprie *prospettive di significato*, ma per giungere a tale obiettivo occorre essere consapevoli delle condizioni che determinano il proprio modo d'apprendere. Esso, infatti, può essere influenzato da distorsioni di vario tipo e il soggetto che se ne rende consapevole deve maturare l'obiettivo di avviare un percorso di cambiamento. L'apprendimento trasformativo è *dell'adulto*, in quanto solo la persona adulta possiede le capacità riflessive e metacognitive che devono essere messe in gioco ai fini di un apprendimento di tal genere.

5. Conclusioni

Nelle riflessioni contemporanee sull'educazione degli adulti risulta essere poco presente o difficilmente apprezzabile un equilibrio tra il cambiamento interiore e l'impegno per la trasformazione collettiva, sociale, osservati quali elementi reciprocamente irrinunciabili. Il cambiamento, come obiettivo dell'educazione degli adulti, viene spesso enfatizzato come capacità di adattamento e adeguamento ai mutamenti sociali, che si relazionano alla dimensione lavorativa, politica e culturale. Pare, però, essere carente una riflessione ed elaborazione, ma anche la diffusione di *laboratori* di varia natura e genere, che affrontino il nodo delle reali possibilità di *trasformare il mondo*. Ma questo ambito di riflessione, che sconfinava nella dimensione politica dell'azione, ha molto a che vedere con il tema del *controllo dello spazio* (Jarvis, 2004), che, quando è assente o limitato, può rendere vane le ampie opportunità di educazione e formazione di cui le persone adulte oggi possono godere.

Una ripresa della capacità anche socialmente trasformativa dei percorsi di educazione in età adulta non può che procedere facendo salvi alcuni principi elaborati dagli autori qui menzionati e da molti altri, tra i quali pare importante citare quello dell'autoorganizzazione della formazione in età adulta intorno a dei *centri d'interesse* autonomamente elaborati. L'apprendimento e l'educazione autodiretta, tuttavia, come indicano alcuni autori (Slowey, Watson, 2003: 97-105), non comporta automaticamente il vero controllo, da parte del discente, dei processi di formazione in cui è coinvolto e, soprattutto, non garantisce effetti realmente accrescitivi, migliorativi, dei processi stessi.

Nell'era della rete informatica globale, che, da un lato, offre inedite opportunità di autoformazione e, dall'altro, aumenta le possibilità di

isolamento e frammentazione dei percorsi formativi, diventa più che mai importante ridefinire il profilo delle professionalità che supportano le persone adulte nella loro educazione. Si impone la necessità di persone che affinino sensibilità e competenze nella ricerca delle prospettive, dei modelli e dei percorsi affioranti dall'esperienza reale dei soggetti, ma che sappiano anche pensare nel profondo queste esperienze e ricondurle a criteri comuni, che aprano strade nuove alla società.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *Prospettive epistemologiche. Soggetti, apprendimento, competenze*, in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, pp. 155-220.
- Comenius J.A. (1968), *Pampaedia*, Armando, Roma.
- Cornacchia M. (2015), *Riabilitare la politica: le ragioni di una sfida che parte dagli adulti*, in E.
- De Sanctis F.M. (1979), *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Sanctis F.M., Masala F. (1983), *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*, Bulzoni, Roma.
- Demetrio D. (1990), *Letà adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Fadda R. (2015), *Note sui presupposti ontologici ed antropologici di un'educazione-formatore degli adulti tra vita, esistenza, tempo e cura*, «Educazione Democratica», V (10), giugno, pp. 15-29.
- (2016), *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Federighi P. (2005), <<http://www.regione.toscana.it/documents/10180/23834/LINEGUIDACIRCOLIDISTUDIO/aaaee82e4-403c-4e21-b086-e9a246974806>> (09/2018).
- Freire P. (1987), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Goussot A. (2015), *Educazione o formazione culturale degli adulti? Quali sfide nell'era del capitalismo pulsionale e della globalizzazione?*, «Educazione Democratica», V (10), giugno, pp. 30-50.
- Guardini R. (1992), *Le età della vita*, Vita e Pensiero, Milano.
- Jarvis P. (2004), *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Knowles M. (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Lorenzetto A. (1976), *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma.
- Marescotti E. (2012), *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Unicopli, Milano.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (ed. orig. 1991), Raffaello Cortina, Milano.

- Slowey M., Watson D. (2003), *Higher Education and The Lifecourse*, Bell & Bain Ltd, Glasgow.
- Stark O. (1991), *The migration of labor*, Blackwell, Cambridge-Oxford.
- Stark O., Helmenstein C., Prskawetz A. (1997), *A brain gain with a brain drain*. *Economics letters*,
- Tramma S. (1997), *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano.

SEZIONE II
GLI APPROCCI

L'APPROCCIO DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Liliana Dozza

Definiamo l'Educazione in età Adulta un ambito di sapere e di ricerca avente come oggetto la formazione dell'uomo e della donna nell'adulthood: uno *stato* ed una condizione dell'esistenza considerato centrale nel *corso della vita* e della processualità educativa (Schettini, 2005; Alberici, 2002; Tramma, 1997; Demetrio, 1990; Pinto Minerva, 1988; Bernardinis, 1965).

1. Incroci di saperi e una tensione ideale

La riflessione e la ricerca sull'idea di apprendimento necessario oltre l'età della crescita – presente fin dal V e IV secolo a.C. – acquista, nei primi decenni del XX secolo, nuova forza generativa con gli studi sul comportamento osservabile di Edward Lee Thorndike (1874-1949, USA) precursori dell'approccio comportamentista e con lo studio dei nessi tra lo sviluppo individuale ed il contesto storico-culturale di Lev S. Vygotskij (1896-1934, Unione Sovietica) fondativi dell'approccio interattivo-costruttivista e contestualista (Bruner). Significativo contributo ci viene da John Dewey nonché, in ambito europeo, da Eduard Lindeman (1925) e Basil Yeaxlee (1929), i quali definiscono l'educazione un fenomeno collettivo e sociale che affonda nelle istituzioni intenzionalmente educative (famiglia, prime scuole, contesti extrascolastici dedicati) le 'radici' su cui costruire nel *corso della vita* (Marescotti, 2015; Dozza, 2012; Field, 2010).

Con il passaggio dalla Pedagogia alle Scienze dell'educazione abbiamo assistito a due ordini di fenomeni: *da un lato* il fenomeno delle specificazioni, ossia la tendenza ad aggettivare la Pedagogia considerando discipline alcuni macro-ambiti educativi (Educazione degli adulti, Pedagogia sociale, del lavoro, sperimentale, speciale) oppure a declinarla con un genitivo (della famiglia, della scuola, della comunicazione); *dall'altro* il fenomeno di una pluralità di sguardi da differenti *vertici* disciplinari sul medesimo oggetto.

In questo senso, l'Educazione in età adulta (EdA) può essere descritta come:

- un *incrocio di saperi plurale e policentrico*, perché si avvale del contributo di altre scienze dell'educazione per comprendere, approfondire, affrontare i problemi educativi. Tali scienze dell'educazione – sociologia dell'educazione, psicologia dell'educazione, dell'apprendimento, dello sviluppo, antropologia – portano il contributo della loro specifica struttura concettuale e sintattica su problematiche e politiche

connesse con la teoria e la prassi del *conoscere*, dell'*educare* e del *formare*. Su tali problematiche l'EdA svolge una funzione riflessiva, interpretativa e d'intervento. La sua finalità è di dare un senso unitario ai differenti contributi teorico-metodologici contestualizzandoli a livello storico-culturale, sociale ed economico, senza separare i discorsi sugli adulti e sulla loro educabilità dal dibattito scientifico che riguarda l'educazione;

- un sapere *interessato* sia a promuovere lo sviluppo e l'arricchimento personale e professionale del soggetto/persona e del cittadino/a sia a costruire uno *spazio pubblico*, nel quale uomini e donne possano impegnarsi «in una composizione continua tra interessi, diritti e doveri, individuali e comuni, privati e comunitari» (Bauman, 2009: 89), soprattutto possano compiere scelte e agire coerentemente rafforzando la cura di sé per trasformare il contesto sociale e difendere le decisioni condivise presidiando la coesione, il senso di consapevolezza e responsabilità sociale e politica (Rychen, 2004). Tale tensione ideale si confronta con alcune linee di tendenza che sembrano inarrestabili: grande libertà delle opportunità formative e scarsa possibilità reale di accedervi; grande polarizzazione delle richieste di livelli di competenza (*high e low skills*); incrementale separatezza tra paesi emergenti e paesi in via di sviluppo; rimescolamento di culture effetto delle migrazioni con la conseguente dislocazione dell'identità personale in differenti luoghi, appartenenze, aspettative, concezioni.

2. Nello spazio europeo dell'apprendimento permanente

L'EdA ha specificato nel tempo il proprio campo d'indagine e ha sviluppato uno spettro molto ampio di approcci teorici e dispositivi operativi inerenti la ricerca teorica ed empirica, ovviamente compiendo scelte di campo anche ideologicamente connotate.

Paolo Federighi (2000), portando a sintesi teorie e pratiche formative che caratterizzano lo spazio europeo dell'apprendimento, riconduce a due *categorie ombrello* l'influenza della ricca varietà di approcci alla formazione continua:

- (a) l'approccio neo-liberale, inteso ad assicurare la disponibilità di capitale umano adeguatamente formato per porre gli individui in condizione di contribuire e partecipare al progresso;
- (b) l'approccio critico-radicalo, inteso a disinnescare il potenziale interattivo e trasformativo che la formazione può avere e ad affidare alla formazione continua una funzione *contro-egemonica* intesa a trasformare in modo attivo le condizioni strutturali e sociali che ostacolano lo sviluppo degli individui e dei gruppi.

Le *teorie e le pratiche che si ispirano all'approccio neo-liberale*, quali psicologia umanistica e teoria della Gestalt, muovono dal presupposto che gli esseri umani, in funzione della loro struttura psicologica, siano *determinati* ad autorealizzarsi e a sviluppare incessantemente il loro potenziale, perciò considerano l'apprendimento adulto come un processo di facilitazione delle risorse di auto-direzione e autosviluppo che gli individui naturalmente possiedono. Si possono elencare sotto questa *categoria ombrello* importanti approcci: Maslow, con la sua teoria sulla gerarchizzazione dei bisogni; i contributi di metodo della teoria psicoanalitica inerenti il setting educativo¹; la teoria di campo e la microsociologia di Mayo e di Kurt Lewin; l'approccio non-direttivo a orientamento cooperativo di Carl Rogers; l'apprendimento esperienziale di Kolb e Fry (1975). Secondo Elias e Merriam (1995) anche la prospettiva andragogica di Knowles (1997) – che segna gli anni Cinquanta-Settanta del Novecento e attinge ai contributi di ricerca di Skinner, primo Bruner, Dewey, Gestaltpsychology, Lewin – può considerarsi un'emanazione dell'indirizzo umanistico.

Le *teorie e le pratiche che si ispirano all'approccio critico-radical*e considerano la formazione continua in termini di processo formativo storicamente e culturalmente situato, a valenza individuale e sociale, in quanto l'individuo tende a trasformare se stesso e il contesto sociale in cui si muove così come il contesto storico-culturale forma l'individuo. Vi possiamo ascrivere la *prospettiva radicale* e la *prospettiva progressista*. La prima, che affida ai soggetti in formazione il compito di comprendere le modalità con cui le strutture sociali influenzano le percezioni e concezioni individuali (Freire, 2018) attribuendo alla parola e alla coscientizzazione un potenziale dirompente e che scardina lo schema ideale secondo cui esperienze quali l'apprendimento della lettura e della scrittura debbano collegarsi esclusivamente alle prime età della vita. La seconda, che riconosce il grande peso esercitato dall'istruzione e dall'educazione in contesti formali e non formali intenzionalmente formativi (Dewey, 2004; Yeaxlee, 1929; Lindeman, 1925).

3. *Molteplici approcci e metodi di ricerca*

Il contributo delle scienze dell'educazione all'EdA sta ampliando e ibridando lo spettro di approcci teorico-metodologici (Creswell, Clark, 2011; Bove, 2009).

¹ Tale contributo di metodo riguarda anche l'approccio gruppo-analitico (Foulkes, Anthony, 1991), portato in Italia da Franco Di Maria, Girolamo Lo Verso, Luisa Brunori, la cui matrice teorica, sistemica e contestualista, colloca questo approccio in una posizione di integrazione dialettica tra le due categorie antinomiche individuate da Paolo Federighi.

I filoni di ricerca dell'EdA maggiormente rappresentati in Italia e in Europa² riguardano: storiografia; aspetti epistemologici; forme e prassi; attori, contesti, contenuti; orientamento, bilancio di competenze e *job placement*; *Medical Humanities*; ecologia per lo sviluppo; apprendimento organizzativo; orizzonte di senso dell'EdA. Le epistemologie emergenti sono: interattivo-costruttivista e contestualista, ermeneutico-situazionale, naturalistica, emancipatoria, *evidence based*. Le procedure sono quantitative e/o qualitative³ e *mixed methods*.

In questa sede ci limitiamo a considerare la macro-categoria della Ricerca-Formazione e ad elencare un grappolo di approcci teorico-metodologici a cui attinge:

- *Ricerca-Azione*, *Ricerca-intervento*, *Ricerca partecipante* (Baldacci, 2001; Mantovani, 1998; de Landsheere, 1985; ICAE, 1977, Lewin, 1951);
- la *Clinica della formazione*, che riprende da Foucault (1998) il concetto di dispositivo educativo (Massa, 2002; Riva, 2005; Formenti, 2009);
- *fenomenologico*, come trasposizione dal campo filosofico, che considera il sapere pratico e i vissuti sperimentati in situazione oggetto di ricerca e strumento di formazione (Mortari, 2007, Bertolini, 1958);
- *autobiografico-narrativo*, che attiva e promuove processi cognitivi di ricerca-formazione, consapevolezza di sé nel contesto organizzativo, di orientamento e di Job Coaching (Biffi, 2014; Demetrio, 2008; Dato, 2015; Ulivieri, 2003; Castiglioni, 2002; Bruner, 1992);
- *Grounded Theory Methodology* (GT), che implica la progressiva emersione e integrazione di categorie di significato dai dati aprendo spazi per lo sviluppo di nuove teorie contestualizzate (Tarozzi, 2008; Charmez, 2006; Dey, 1999; Glaser, 1992);
- *trasformativo* (Mezirow, 2003), che si avvale di metodologie laboratoriali di *collaborative research*, *experiential learning*, *active learning and teaching methodologies* ed è rappresentato dall'Italian Transformative Learning Network⁴, dalla rivista internazionale «Educational Reflective Practices», nonché da un *Gruppo di lavoro* della Società italiana di pedagogia;
- *Studio di Caso* (CS) singolo o multiplo, metodologia qualitativa con finalità che possono essere descrittive, esplorative, interpretative (Yin, 1994, 2006) e versatile dispositivo di ricerca-formazione che può av-

² Laura Formenti e Marcella Milana (2017, 2018) sono membri dell'European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). Aureliana Alberici è membro dell'Editorial advisory board dell'European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA).

³ Le une con obiettivi sia esplorativi che confermativi; le altre con l'obiettivo di comprendere come un tema è visto e si differenzia all'interno di una popolazione di soggetti, senza stabilire frequenze, varianze o altri parametri (Fink, 2003; Jansen, 2010).

⁴ Comitato direttivo: Loretta Fabbri, Monica Fedeli, Paolo Federighi, Claudio Melacarne, Maura Striano.

valersi della *GT*, della Ricerca-Azione, così come dell'approccio autobiografico (Boffo, Fedeli, 2018).

Marcatamente interdisciplinari sono i filoni di ricerca delle *Medical Humanities* ed *Ecologia dello Sviluppo*. Il primo, si avvale dell'approccio narrativo per attivare processi e riflessioni ad alta motivazione intrinseca (Formenti, 2009) sui nessi tra contesto organizzativo, storie di vita e azioni collettive (Ordine, 2013) e sulle dimensioni delle professioni di cura e sanitarie: sviluppo di attitudini empatiche, capacità interpretative, conoscenza e cura di sé; acquisizione di senso etico e responsabilità. Il secondo, relativo alle *Ecologie dello sviluppo*, opera una critica radicale al modello neo-liberista approfondendo le valenze educative e di impegno politico dei movimenti delle *economie diverse*⁵ (Mayo, English, 2012, Sirignano, 2012, Malavasi, 2011).

4. Conclusioni

La rilevanza degli approcci contestualisti e situazionali, che emerge dalla breve rassegna fatta, ci sembra corrispondere ad esigenze di ordine esistenziale e professionale. Da un lato, la necessità di imparare a coordinarsi nella vita collettiva in un mondo accelerato, nel quale per stare al passo può essere utile rallentare. Un mondo nel quale l'individuo dovrebbe: saper creare uno spazio pubblico e difenderlo; avere coscienza della povertà educativa di massa e della propria disconnessione rispetto al sistema (per prendersene cura). Dall'altro, la crescente *richiesta di una maggiore professionalizzazione* e la consapevolezza dell'impossibilità di imporre risultati di ricerca e modelli di cambiamento pianificati dall'esterno e lineari, che molti professionisti, soprattutto insegnanti e educatori, ignorano o sentono estranei (Lazzari, 2014; Hine, 2013; Magnoler, 2012; Hattie, 2012, 2009; Mazzoni & Mortari, 2010; Rose, 2002)⁶. Ne deriva che proprio la co-costruzione di processi di ricerca-formazione e di direzioni di senso contestualmente con la ricerca di evidenze è, oggi in EdA, un imprescindibile *oggetto di ricerca*.

Permane la polarizzazione descritta da Federighi (2000), certamente con una maggiore tensione all'integrazione dialettica. E, provando a rappre-

⁵ Reti di Economia Solidale, Gruppi di Acquisto Solidale, Movimento della decrescita.

⁶ Il movimento dell'*Evidence-based education*, che ha trasformato il motto *what works* nel criterio guida per la trasposizione nelle politiche e nelle pratiche educative (Calvani, 2007; OECD, 2007), sta riscuotendo successo e anche le riserve di chi segnala il rischio di promuovere una mentalità di tipo efficientistico (Biesta, 2007; Bottani, 2009; Marcuccio, 2010).

sentare gli approcci teorico-metodologici delle scienze dell'educazione in EdA sul continuum tra queste due polarità, ci sembra di cogliere un maggiore addensamento in direzione dell'approccio neo-liberale, aspetto che a sua volta potrebbe essere un buon oggetto di riflessione (Nussbaum, 2011).

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano.
- Bauman Z. (2009), *Vite di corsa*, il Mulino, Bologna.
- Bernardinis A.M. (1965), *Il pensiero educativo di A. Necker de Saussure*, Sansoni, Firenze.
- Bertolini P. (1958), *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna.
- Biesta G. (2007), *Why "What works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research*, «Educational Theory», 57, pp. 1-22.
- Biffi E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Boffo V., Fedeli M. (a cura di) (2018), *Employability & competences. Innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Bottani N. (2009), *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, FGA Working Paper 17, Fondazione Agnelli, Torino.
- Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato* (ed. orig. 1990), Bollati Boringhieri, Torino.
- (1997), *La cultura dell'educazione* (ed. orig. 1996 Feltrinelli,), Milano.
- Calvani A. (2007), *Evidence-based education: ma 'funziona' il 'che cosa funziona'?*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», III (3), pp. 139-146.
- Castiglioni M. (2002), *La ricerca in educazione degli adulti*, Unicopli, Milano.
- Charmaz C. (2006), *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*, Sage, London.
- Creswell J.W., Clark V.L.P. (2011), *Designing and conducting mixed methods Research* (2nd ed.), Sage, Thousand Oaks (CA).
- Dato D. (2015), *Professionalità in movimento*, FrancoAngeli, Milano.
- De Landsheere G. (1985), *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Lisciani e Giunti, Teramo.
- Demetrio D. (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- (2008), *La scrittura clinica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione* (ed. orig. 1916), Sansoni, Firenze.
- Dey I. (1999), *Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry*, Academic Press, London.
- Dozza L. (2012), *Apprendimento permanente: una promessa di futuro*, in L. Dozza (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-30.
- Elias J.L., Merriam S. B. (1995), *Philosophical foundation of adult education*, Krieger Pub, Malabar-Fla.

- Federighi P. (a cura di) (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, I quaderni di Eurydice 19, M.P.I. – Unità italiana di Eurydice Eaea-European Association for the Education of Adults.
- Field J. (2010), *Lifelong learning*, in K. Rubenson (ed.), *Adult learning and education*, Academic Press, Oxford, pp. 20-25.
- Fink A. (2003), *The survey handbook*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Formenti L. (a cura di) (2009), *Attraversare la cura: relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento.
- Foucault M. (1998), *Nascita della clinica: un'archeologia dello sguardo medico* (ed. orig. 1963), Einaudi, Torino.
- Foulkes S.H., Anthony E.J. (1991), *L'approccio psicoanalitico alla psicoterapia di gruppo* (ed. orig. 1957), Ed. Univ. Romane, Roma.
- Freire P. (2018), *La Pedagogia degli oppressi* (ed. orig. 1968), Ed. Gruppo Abele, Torino.
- Glaser B.G. (1992), *Emergence vs Forcing: Basics of grounded theory analysis*, The Sociology Press, Mill Valley (CA).
- Hattie J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.
- (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, Oxford.
- Hine G.S. (2013), *The importance of action research in teachers education programs*, «Issues in Educational Research», XXIII (2), pp. 151-163.
- International Council for Adult Education (1977), *Status report on the participation research project*, ICAE.
- Jansen H. (2010), *The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods*, <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1450>> (07/2018).
- Knowles M. (1997), *Quando l'adulto impara* (ed. orig. 1973), FrancoAngeli, Milano.
- Kolb D.A., Fry R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper (ed.), *Theories of group process*, John Wiley, London, pp. 33-57.
- Lazzari A. (2014), *Le percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle pratiche educative. Risultati di uno studio sistematico della letteratura condotto in ambito europeo*, «Italian Journal of Educational Research», VII (13), pp. 231-243.
- Lewin K. (1951), *Field theory and social science*, Harper & Brothers, New York.
- Lindeman E. (1925), *Lifelong learning in action: transforming education in 21st century*, Kogan Page, London-Sterling VA.
- Loidice I. (a cura di) (2007), *Adulti all'Università*, Progedit, Bari.
- Magnoler P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Malvasi P. (a cura di) (2011), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.

- Marcuccio M. (2010), *La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare*, «Italian Journal of Educational Research», 14, pp. 13-34.
- Marescotti E. (a cura di) (2015), *Ai confini dell'educazione degli adulti*, Mimesis, Milano.
- Massa R. (2002), *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano.
- Mayo P., English L. (2012), *Adult education and social movements: perspective from Freire and beyond*, «Educazione Democratica», 3, pp. 170-208.
- Mazzoni V., Mortari L. (2010), *La 'banalità' della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia*, «Italian Journal of Educational Research», 14, pp. 175-189.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione* (ed. orig. 1991), Raffaello Cortina, Milano.
- Milana M. (2017), *Global networks, local actions: Rethinking adult education policy in the 21st.*
- Milana M. et al. (eds.) (2018), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, Palgrave Macmillan, New York.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (ed. orig. 2010), il Mulino, Bologna.
- OECD (2007), *Evidence in education. Linking research and policy*, OECD, Paris.
- Ordine N. (2013), *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano.
- Pinto Minerva F. (1988), *Progetto Sapienza per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Roma-Bari.
- Riva M.G. (2005), *Formazione clinica e pratiche di autoriflessione per dirigenti scolastici*, ETS, Pisa.
- Rose R. (2002), *Teaching as a 'research-based profession': Encouraging practitioner research in special education*, «British Journal of Special Education», 29, pp. 44-48.
- Rychen D.S. (2004), *Lifelong learning. But learning for what?*, «LLinE», 1, pp. 26-33.
- Schettini B. (2001), *Da adulti ad adulto*, Cuen, Napoli.
- (2005), *Un'educazione per il corso della vita*, Luciano Editore, Napoli.
- Sirignano F.M. (2012), *Pedagogia della decrescita*, FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la grounded theory?*, Carocci, Roma.
- Tramma S. (1997), *Educazione degli adulti*, Guerini e Associati, Milano.
- Ulivieri S. (2003), *Donne migranti e memoria di sé*, in F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri (a cura di), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa, pp. 241-277.
- Yeaxlee B. (1929), *Lifelong education*, Cassell, London.
- Yin R. (1994), *Case study research: Design and methods*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- (2006), *Case study methods*, in J.L. Gree, G. Camilli, P.B. Elmore, *Contemporary methods in education. Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Washington.

LA RICERCA IN EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA: TRA SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E CONTESTO SOCIALE

Roberta Piazza

1. Premessa

Nell'affrontare il tema della ricerca in EdA nell'ambito delle scienze sociali, ho inteso costruire la riflessione a partire dall'approccio teorico di Bourdieu sulla definizione di settore scientifico.

Egli pone attenzione all'impatto che i settori scientifici, sebbene indipendenti, subiscono da parte della struttura sociale e del potere istituzionale. Il cosmo sociale esterno nel quale la scienza è immersa è contiguo al più ampio spazio sociale, di là dalle sfere della produzione culturale, e consiste di ciò che egli descrive come «la società in generale» (Bourdieu, 2005: 33), «le generali condizioni economiche e sociali» (Bourdieu, 1990: 298), «il potere economico, sociale e religioso» (Bourdieu, 1989: 105), o «i fattori esterni – la crisi economica, il cambiamento tecnologico, la rivoluzione politica o le richieste di un gruppo specifico» (Bourdieu, Ferguson, 1988: 544). Per analizzare un settore scientifico si dovrebbe pertanto considerare la duplice relazione tra l'ampio mondo sociale nel quale il settore è inserito e il settore scientifico con le sue regole di funzionamento, la sua logica, il suo *nomos* (Bourdieu, 1990: 300; 2004: 47). Comprendere la produzione e l'uso di conoscenza all'interno di un campo specifico richiede allora di guardare non solo al settore in sé, ma anche alle sue relazioni con altri settori, con altre discipline e con gruppi di soggetti in esso coinvolti, come ad esempio coloro che operano in quell'ambito o i decisori politici. Per esaminare un settore scientifico adeguatamente:

one has to start by reconstructing the space of the social sciences, in particular the relative positions... of this field, this discipline, in the field of the social sciences, incorporating the hierarchy of the educational system, the space of the field of cultural production and the larger social field (adattato da Camic 2011: 284).

Una simile prospettiva delinea uno sfondo all'interno del quale configurare la ricerca in EdA come correlata ai cambiamenti della struttura interna del settore disciplinare, ma, anche, legata ai mutamenti che in-

vestono il contesto nel quale si muove quello specifico settore scientifico, relativi, ad esempio, al ruolo economico e sociale assegnato dalla comunità politica all'apprendimento e all'educazione degli adulti.

2. I cambiamenti nella ricerca educativa

L'attenzione della politica europea all'apprendimento permanente e all'educazione degli adulti dagli anni Novanta dello scorso secolo ha determinato un interesse accresciuto per la ricerca in EdA. L'attività condotta e gli esiti conseguiti, anche al fine di sostenere lo sviluppo economico e combattere la crisi occupazionale e il *deficit di qualifiche*, misurato in relazione al fabbisogno di forza-lavoro qualificata, sono divenuti di primario interesse per un pubblico decisamente più ampio dei soli studiosi del settore. Senza voler qui soffermarci sui pericoli connessi all'affermazione dei modelli di apprendimento sostenuti dal *lifelong learning*, ampiamente indagati dalla ricerca dei primi anni del ventunesimo secolo (fra gli altri: Bagnall, 2004; Crowther, 2004; Lambeir, 2005), va sottolineato che il peso di certi orientamenti di ricerca e delle conseguenti scelte educative è stato chiaramente influenzato da valori economici. Ciò ha contribuito alla *marketisation* delle attività di ricerca (ma anche alla commercializzazione dell'educazione e della formazione) (Nicoll, 2006), distraendo la ricerca in EdA dall'indagine sulle reali cause della disuguaglianza educativa e formativa (Piazza, 2009).

La discussione emergente in ambito politico ai livelli nazionali e sovranazionali sull'importanza della ricerca in EdA va comunque letta all'interno del più vasto movimento finalizzato a costruire una tradizione di *evidence-based policy making* ancorata ai risultati della ricerca. Negli ultimi trent'anni si è registrata una crescente riflessione sulla necessità di creare legami più stretti tra ricerca, pratica e politica, determinati dal progressivo riconoscimento della legittimità delle richieste politiche di soluzioni ai problemi emergenti e della necessità che la ricerca contribuisse a rispondere a tali richieste. Di conseguenza, l'idea di politiche e pratiche *evidence informed* ha rapidamente ottenuto credibilità, fino a plasmare i programmi di ricerca in tutto il mondo (Davies, 1999; Furlong, Oancea, 2006). Al medesimo tempo, la progressiva diversificazione dei contesti di produzione e di uso di conoscenza nella società e lo sviluppo di nuovi modelli di ricerca hanno tentato di rispondere alle sfide sociali poste (Gibbons *et al.*, 1994). I più recenti modelli della *quadrupla* e *quintupla elica* evidenziano l'interazione tra governo, mondo accademico, industria, società civile e ambiente, considerati attori chiave nella promozione di un approccio democratico all'innovazione (Carayannis, Barth, Campbell, 2012; Carayannis, Campbell, 2012).

Nonostante il crescente interesse da parte dei decisori politici per la ricerca, la preoccupazione all'interno della comunità politica per l'apparente

manca di *accountability* dei ricercatori ha caratterizzato il dibattito degli ultimi anni (Humes, Bryce, 2001). I ricercatori, da parte loro, hanno manifestato diffidenza nei confronti di ciò che considerano una spinta verso la già citata commercializzazione del processo di ricerca, sottolineando la continua necessità di contribuire alla conoscenza *pura*, teorica, piuttosto che semplicemente a preoccupazioni pragmatiche su «ciò che funziona» (Whitty, 2002; Demeritt, 2000). Il modello di Stokes del «quadrante di Pasteur», nel proporre uno schema che comprendesse «ricerca di base pura», «ricerca applicata pura» e «ricerca di base ispirata all'utilizzo», ha rappresentato un tentativo di superare tali contrapposizioni. L'idea proposta, sebbene giudicata semplicistica (Furlong, Oancea, 2006), è di prospettare un modello di ricerca in grado di affrontare problemi reali, identificati dai responsabili politici e dai professionisti, e, al contempo, capace di contribuire alla produzione della conoscenza (Stokes, 1997).

Nella ricerca in EdA queste idee sono state sollecitate anche grazie al ruolo giocato da alcuni organismi sovranazionali (OECD, EU). Già nel 1995, il rapporto CERI *Educational research and development: trends, issues and challenges* sollevava interrogativi sul ruolo dei governi nella promozione e nell'uso della ricerca educativa e suggeriva diverse possibili risposte, tutte basate sulla convinzione che l'istruzione e la conoscenza fossero fattori sempre più decisivi per l'innovazione e la crescita economica nei paesi OECD. La preoccupazione per la qualità e l'efficacia della ricerca educativa ha determinato il nascere di una serie di report nazionali sulla ricerca e sullo sviluppo educativo che confermavano, pur nella diversità dei singoli paesi, ridotti investimenti nella ricerca educativa, limitate capacità soprattutto per ciò che attiene alla ricerca quantitativa e deboli collegamenti tra ricerca, politica e innovazione (OECD/CERI, 2003). Dalla consapevolezza che «educational research is conspicuously weak in its ability to continuously develop and refine a body of knowledge which is quasi-universally acknowledged as well-founded» (OECD/CERI, 2007: 27), deriva la necessità di supportare «una ricerca rigorosa», capace di rispondere ai bisogni politici e di suggerire delle linee d'azione (p. 9). Il ruolo centrale assegnato ai programmi PISA¹ e PIAAC² può essere allora letto quale espressione di tale cambiamento, determinato, come è ormai

¹ Il Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA) è un'indagine internazionale triennale che mira a valutare i sistemi d'istruzione in tutto il mondo, testando le competenze e le conoscenze degli studenti di 15 anni (<<http://www.oecd.org/pisa/>>, 07/2018).

² Il programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti (PIAAC) conduce le proprie indagini sulle competenze degli adulti. Esso misura l'abilità degli adulti nelle competenze chiave di elaborazione delle informazioni – alfabetizzazione, calcolo e risoluzione dei problemi in ambienti tecnologici – e raccoglie informazioni e dati su come gli adulti usano le loro competenze a casa, al lavoro e nella comunità (<<http://www.oecd.org/skills/piaac/>>, 07/2018).

evidente, dall'affermazione di obiettivi educativi legati alle esigenze della *knowledge economy* e dalla definizione di un ambito di politica educativa a livello globale *constituted through numbers* (Grek, 2010: 398). Il «governare in base ai numeri» ha contribuito a rafforzare il tanto agognato «approccio scientifico per il processo decisionale politico» (Martens, 2007: 42), decretando il successo dell'OECD e l'accettazione (spesso acritica) dei dati presentati nei suoi prodotti di ricerca. PISA è diventata la piattaforma dell'OECD per la costruzione di politiche e per la loro diffusione a livello nazionale, internazionale e, possibilmente, globale (Grek, 2009). L'elemento chiave è esplicitamente definito nella «its policy orientation, with design and reporting methods determined by the need of governments to draw policy lessons» (OECD, 2003). I medesimi principi valgono per il programma PIAAC che, in linea con la visione economicistica dell'educazione e della conoscenza dell'OECD

help governments to go further in evaluating and designing education and training policies by providing comparative information on skills among their adult populations, how these are spread out and how they affect earnings and employment prospects and the future readiness of individuals to undertake further training (OECD)³.

Finalità non dissimili hanno guidato la Commissione Europea per i programmi di ricerca del VI e VII Programma Quadro. Nel Report pubblicato nel 2013, *Adult and continuing education in Europe: Using public policy to secure a growth in skills*, finalizzato a rivedere gli esiti dei progetti di ricerca sull'educazione degli adulti e sulla formazione continua finanziati nell'ambito dei suddetti programmi, è più volte richiamata la necessità da parte dei decisori politici di utilizzare i dati al fine di definire «effective policy measures» (Federighi, 2013: 7). Emerge, tuttavia, come evidenziato nell'*Agenda per l'apprendimento degli adulti* (Consiglio d'Europa, 2011), la necessità di intensificare la ricerca e l'analisi approfondita di questioni proprie dell'apprendimento degli adulti «nell'ambito del quadro coerente aggiornato di indicatori e parametri», e di estendere il campo di ricerca «al fine di comprendere ambiti nuovi», promuovendo «un'analisi più interdisciplinare e prospettica». I limiti della ricerca in EdA sono nuovamente richiamati nel Report *An in depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe* (EC, 2015), che lamenta la qualità non sempre adeguata di molta ricerca *evidence-base*, oltre alla mancanza di dati raccolti e pubblicati da enti nazionali sugli esiti a lungo termine degli interventi politici (p. 163).

³ <<http://www.oecd.org/education/newoecdprogrammetotestskillssofaradultsintodaysworkenvironment.htm>> (07/2018).

Quanto la ricerca sull'educazione degli adulti sia stata effettivamente influenzata dai cambiamenti qui sommariamente descritti è difficile da valutare, dal momento che il campo di ricerca dell'EdA ha avuto accesso limitato ai fondi del VI e VI FP⁴. La ridotta presenza di raffinata ricerca empirica in Eda ha contribuito a rafforzare la percezione della sua scarsa rilevanza per la comunità politica. La ricerca elaborata in seno alle istituzioni accademiche è stata così accusata di offrire scarso supporto all'*evidence based policy making*, influenzato soprattutto dalla ricerca prodotta dai governi e dalle istituzioni sovranazionali. Il rapporto di sintesi europeo a CONFINTEA VI parla del bisogno di «un'interfaccia di ricerca per promuovere l'uso di risultati della ricerca nello sviluppo e nell'attuazione delle politiche» (Keogh, 2009: 10), mentre il report dall'America Latina (Torres, 2009) sottolinea la mancanza di diffusione dei risultati di ricerca di educazione degli adulti al di fuori dei circoli accademici. Nel recente Report dell'UNESCO *The status of adult learning and education in Europe and North America*, nell'analizzare lo stato della ricerca in Eda, non vi è alcun riferimento alla ricerca accademica, sebbene si richiami la necessità di «systematic interdisciplinary research in adult learning and education, complemented by knowledge management systems for the collection, analysis and dissemination of data and good practice» (Kozyra, Motschilnig, Ebner, 2017: 37).

In maniera speculare, va sottolineato che i dati prodotti dagli organismi sovranazionali (OECD, Unesco e Banca mondiale) non sono oggetto di analisi approfondita nelle riviste di EdA.

3. Il campo di studi dell'educazione degli adulti: una lettura diacronica

Se però le preoccupazioni della comunità politica rappresentano un fenomeno tutto abbastanza recente, le critiche alla consistenza della ricerca per la pratiche di EdA sono ben più antiche e si legano al dibattito sulla definizione dello statuto epistemologico della disciplina. Ancora agli inizi degli anni Novanta del Novecento, in ambito internazionale, si lamentava che la distanza tra ricerca e pratica fosse ancora troppo ampia (Sork, Caffarella, 1989), malgrado l'invito rivolto all'EdA fin dagli anni Settanta del Novecento a divenire un terreno di indagine più sofisticato dal punto di vista teoretico, così da godere di maggiore considerazione nel mondo della ricerca (Rubenson, 2011). La discussione sull'approccio epistemologico, relativo allo status dell'educazione degli adulti come disciplina o come campo unico di conoscenza (Hirst, 1974), subiva un

⁴ Paolo Federighi (2013) elenca sei progetti finanziati nell'ambito del VI e VII FP rinviabili all'educazione degli adulti (Annex 2: 99).

declino negli anni Novanta del Novecento, fino a scomparire del tutto nel corso degli ultimi quindici anni (Rubenson, 2000).

Oggi si registra un generale consenso sullo statuto epistemologico dell'EdA, la cui natura è letta come intrinsecamente interdisciplinare, capace di prendere a prestito e portare a sintesi approcci teorici e metodologici da molteplici discipline. L'apertura a molteplici ambiti disciplinari è verosimilmente una dimensione importante dell'immagine che gli esperti del settore hanno della disciplina e del loro modo di condurre la ricerca in EdA. Tuttavia, per quanto il pluralismo teoretico e metodologico sia considerato acquisito dalla comunità accademica, numerose ricerche, essenzialmente basate sull'analisi di riviste accreditate nel settore in campo internazionale, finalizzate a mappare e circoscrivere il campo dell'EdA come campo di ricerca, hanno contestato tale consapevolezza, mettendo in dubbio l'effettiva eterogeneità e il pluralismo disciplinare di molti degli studi condotti (Fejes, Nylander, 2015).

La pratica di analizzare pubblicazioni scientifiche ha lungamente influenzato lo studio dell'EdA. Poiché capaci di veicolare la creazione, la comunicazione e la legittimazione delle conoscenze, le riviste scientifiche svolgono un ruolo fondamentale nella vita di qualsiasi settore accademico. Esse non solo diffondono approcci e risultati di ricerca, orientamenti politici e riflessioni sulla pratica di una determinata disciplina, ma rispecchiano anche la sua storia, gli orientamenti della ricerca e la struttura sociale della comunicazione tra studiosi e professionisti del settore (Weiner, 1998). Ciò è particolarmente rilevante in un campo relativamente nuovo e complesso quale l'educazione degli adulti, per la quale le riviste, seppure parziali e soggettive, contribuiscono a modellare lo sviluppo della disciplina. Tuttavia, nel passare in rassegna gli esiti di tali studi, corre l'obbligo di precisare che la maggior parte delle analisi condotte ha teso a concentrarsi su una rivista alla volta, piuttosto che operare confronti con altre riviste nel medesimo settore, trascurando di realizzare una riflessione adeguata sui contesti più ampi dell'editoria scientifica, sulle relazioni sociali, economiche e accademiche implicate, o sul ruolo delle riviste nei processi di produzione e riproduzione dei settori accademici (Nesbit *et al.*, 2009).

I primi esempi di studi di analisi del contenuto e di comparazione tra paesi per ciò che attiene alla ricerca in EdA si datano agli anni Settanta del Novecento (Dickinson, Rusnell, 1971; Long, Agyekum, 1974; Boshier, Pickard, 1979), in linea con il dibattito sulla scientificità dell'EdA. Dagli anni Novanta del Novecento a oggi è stata pubblicata più di una decina di ricerche focalizzate sull'analisi dei contenuti (Hayes, 1992; Blunt, Lee, 1994; Rachal, Sargent, 1995; Taylor, 2001; Mulenga, Al-Harhi, Carr-Chellman, 2006; Fejes, 2008; Harris, Morrison, 2011; Rubenson, 2011; St. Clair, 2011; Larsson, 2010; Fejes, Nylander, 2014 e 2015, Rubenson, Elfert, 2015). Alcuni articoli, inoltre, hanno analizzato aspetti specifici

dell'EdA, come l'educazione di base per adulti (Fisher, Martin, 1987), la letteratura sul *self-directed learning* (Brockett *et al.*, 2000), l'impatto del femminismo sull'educazione degli adulti (Hayes, 1992). L'analisi di queste ricerche fornisce non solo una mappa delle dinamiche della ricerca educativa contemporanea, ma consente di tracciare le linee evolutive che hanno attraversato lo sviluppo epistemologico dell'EdA.

Nell'America settentrionale il processo di sviluppo dell'EdA come campo di studi si va delineando sin dalla fine degli anni Venti, manifestandosi attraverso diverse fasi – Rubenson (2011) ne individua tre distinte –, che condurranno, tra il 1964 e il 1973, a registrare un forte aumento delle ricerche relative all'educazione degli adulti e una «crescente sofisticazione nella ricerca» del settore (Dickinson, Rusnell, 1971: 106). Grazie alla pubblicazione del volume *Adult education: Outlines of a emerging field of university study*, che definisce i fondamenti concettuali dell'EdA (Jensen, Liveright, Hallenbeck, 1964), si avvia una nuova fase dell'educazione degli adulti in USA: una fase contraddistinta dall'affermarsi di studi teorici in risposta ai bisogni emergenti in una disciplina fino ad allora considerata pura pratica e desiderosa di affermarsi come disciplina accademica. Caratterizzato essenzialmente dall'individuazione di soluzioni per insegnare e apprendere, il campo di studi si contraddistingue per un forte ancoraggio alla psicologia dell'educazione, dalla quale con difficoltà l'Eda prenderà le distanze solo nel corso dei decenni successivi.

Tra la pubblicazione del volume del 1964 e la successiva del 1991, *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (Peters, Jarvis, 1991), lo scenario muta radicalmente: il libro dipinge un quadro molto positivo che illustra la significativa espansione delle conoscenze di base, la diminuzione della dipendenza dalle discipline collegate, l'ampliamento delle metodologie di ricerca, l'internazionalizzazione del settore. Aumenta rapidamente il numero di corsi di laurea di EdA negli Stati Uniti e in alcuni paesi europei (quelli con più lunga tradizione in EdA)⁵,

⁵ Nel 1957 in Canada, presso l'Università della British Columbia, è istituito il primo programma di laurea in EdA; alla fine degli anni Ottanta dello scorso secolo i programmi diventeranno dieci (Selman, Dampier 1991: 255). Nel Regno Unito e in Germania il numero di dipartimenti di EdA aumenta, prima lentamente negli anni Cinquanta e Sessanta e, in seguito, più velocemente negli anni Settanta e Ottanta del Novecento. La Svezia, con la sua lunga tradizione di EdA, introduce finanziamenti speciali per la ricerca in educazione degli adulti alla fine degli anni Sessanta del Novecento, e in Finlandia, nei Paesi Bassi, in Germania, in Francia, in Polonia, nell'ex Jugoslavia si creano programmi specifici e cattedre universitarie. Con un po' di ritardo ciò avviene in molti altri paesi europei. In altre zone del mondo, in particolare nei paesi in via di sviluppo, il processo inizia più tardi (Rubenson, 2011). In Cina, il primo programma di studi in EdA è stato realizzato presso l'East China Normal University nel 1993 e il dottorato di ricerca nel 2004. Nel 2008, la Cina riferisce di avere circa 100 istituzioni specializzate per la ricerca in EdA (Chinese National Commission for UNESCO & Chinese Adult Education Association, 2008).

si dà vita a cicli di conferenze accademiche e vengono pubblicate riviste scientifiche specializzate. La presenza dell'EdA all'interno della struttura accademica e il suo riconoscimento da parte della comunità scientifica vengono considerati i fattori capaci di determinare, più di qualunque spinta esterna, il processo graduale di maturazione del campo di studi.

Sebbene il volume del 1991 prefiguri sviluppi quanto mai positivi per la ricerca in EdA e malgrado non esistano analisi esaustive sugli sviluppi in seno all'accademia degli ultimi venticinque anni, vi sono diverse indicazioni che il campo di studi non si sia ampliato come previsto. Nell'America settentrionale e in quelle regioni d'Europa nelle quali il settore si era sviluppato fin dagli anni Sessanta, non si è assistito a una rilevante crescita dei dipartimenti di educazione degli adulti. Piuttosto, la tendenza è stata quella di amalgamare i programmi di educazione degli adulti con altri settori disciplinari in dipartimenti più grandi o in alcuni casi di chiudere i dipartimenti medesimi (come, ad esempio, è accaduto nel Regno Unito) (Schuller, Watson, 2009).

I cambiamenti qui sommariamente descritti sono attribuibili a una combinazione di forze esterne e interne al campo dell'EdA. In primo luogo, le fusioni, che rientrano in una logica di ristrutturazione generale dei dipartimenti universitari in strutture più grandi, hanno ostacolato la costituzione di un campo autonomo di educazione degli adulti. A ciò si aggiunga che l'adesione al principio del *lifelong learning* nel corso degli anni Novanta del Novecento ha indebolito l'ambizione di costruire un campo autonomo e separato di EdA (Rubenson, 2011).

Volendo adottare la prospettiva di Bourdieu richiamata all'inizio del presente contributo per analizzare le modifiche occorse in EdA, è possibile interpretare il ridimensionamento della disciplina in termini quantitativi e qualitativi come un'indicazione della sua progressiva perdita di legittimità all'interno del sistema universitario (Rubenson, Elfert, 2015).

4. *La delimitazione di campo: l'apporto delle scienze sociali*

Gli studi finalizzati ad analizzare il contenuto delle ricerche pubblicate in riviste internazionali sin dagli anni Sessanta aiutano a leggere il quadro, spesso frammentato, dello sviluppo della ricerca in EdA e del rapporto complesso con le scienze sociali.

Dal momento in cui l'educazione degli adulti inizia ad ampliare la sua base di conoscenze, due problemi determinano una costante tensione interna: il rapporto con altre discipline e il collegamento tra teoria e pratica. Fin dalla pubblicazione del volume di Jensen, Liveright, Hallenbeck (1964), appare chiaro quanto fosse importante per l'EdA sviluppare un corpus unico di conoscenze specifico: utilizzando le esperienze acquisite nella pratica al fine di formulare di principi o generalizzazioni per le

azioni future; prendendo a prestito e utilizzando le conoscenze sviluppate da altre discipline (sociologia, psicologia sociale, psicologia, storia, organizzazione e amministrazione).

Posizione, quest'ultima, ben presto messa in discussione da coloro che, in particolare negli Stati Uniti, in conseguenza del progressivo sviluppo della disciplina, ritenevano che l'EdA dovesse creare un proprio corpus di conoscenze «that should be regarded as legitimate within adult education» (Plecas, Sork, 1986: 49), e che i ricercatori dovessero produrre «durable theories and well tested models» (Boshier, 1980: 29), gemmati dalla ricerca cumulativa nel settore dell'EdA e fondati sull'autosufficienza teoretica. Le posizioni oscillavano fra coloro che invitavano a limitarsi il più possibile nel *prendere a prestito* da altre discipline, pratica considerata di per sé una minaccia allo sviluppo dell'EdA (Boyd, Apps, 1980; Kranjc, 1987), e fra coloro che si opponevano a qualsiasi forma di *imitazione* da studi di altre discipline. Per questi ultimi era necessario sollecitare i ricercatori a concentrarsi su ricerche correlate a consolidate tradizioni scientifiche in seno all'educazione degli adulti (Plecas, Sork, 1986, Mezirow, 1971), dal momento che le caratteristiche dell'EdA non potevano essere espresse nei termini delle tradizionali scienze sociali. A prevalere sarà il punto di vista di quanti ritenevano inevitabile prendere a prestito teorie dalle scienze sociali con più antica tradizione, soprattutto nelle prime fasi di costruzione teoretica (Jensen, Liveright, Hallenbec, 1964; Bergsten, 1977; Grabowski, 1980), per poi sviluppare, progressivamente, un corpus autonomo interno all'EdA. La considerazione della natura dell'EdA come campo di ricerca che attraversa lo spettro delle scienze sociali condurrà alla definizione dell'interdisciplinarietà come chiave di volta del suo sviluppo teoretico.

Occorre peraltro ricordare che, ancora nel corso degli anni Settanta del Novecento, il dibattito relativo alla dimensione epistemologica, così come emerge dalle analisi delle riviste di settore, risponde alla necessità di controbilanciare il peso eccessivo assegnato alle strategie empiriste e descrittive – non supportate, spesso, da un'adeguata concettualizzazione – che domineranno la disciplina fino alla fine di quel decennio (Rubenson, 1982). Le critiche rivolte all'analisi empirica descrittiva in USA e in Europa sono accompagnate dall'individuazione di paradigmi di ricerca all'interno dei quali la dimensione empirica possa costituire una parte di un'unità eterogenea. Pur tuttavia, come evidenzia Nordhaug (1987), la presenza consistente di studi empirici si giustifica come reazione alla precedente ricerca in EdA nella quale gli educatori sembravano maggiormente preoccupati «di ciò che funzionasse, piuttosto che comprendere il perché dell'efficacia» (Long, 1980). Le diverse analisi di contenuto realizzate tra gli anni Cinquanta e la metà degli anni Settanta del Novecento sugli articoli pubblicati in «Adult Education» dimostrano che meno di un quarto degli articoli erano basati sulla ricerca empirica (Dickin-

son, Rusnel, 1971). Un'altra analisi sulle pubblicazioni relative al periodo 1964-1973 riportava che il 60% di essi fosse espressione di considerazioni personali, di natura descrittiva o relativa all'uso di metodi e materiali didattici (Long, Agyekum, 1974). La mancanza di sviluppo concettuale e l'assenza generale di riferimenti teorici erano a tal punto consistenti da far affermare che tali articoli non avessero alcun fondamento teoretico (Boyd, 1980). Anche l'enfasi sull'applicazione di sofisticati metodi statistici concorreva a rallentare lo sviluppo teoretico dell'EdA definito «un deserto concettuale» (Boshier, 1971: 3), «quasi inesistente» (Cross, 1982: 109), «paralizzato per decenni» (Boshier, 1973: 255), «su fondamenta epistemologiche traballanti» (Alanen, 1978: 4).

Inoltre, si rimprovera alla disciplina l'utilizzo preponderante delle teorie di matrice psicologica, il cui dominio determina per l'EdA ciò che sarà definito uno status di 'monocultura scientifica' (Nordhaug, 1987: 1) alla luce della quale leggere i fatti educativi in età adulta. Non solo la psicologia appare ben presto inadeguata a concettualizzare l'ampio spettro dei fenomeni che investono l'EdA, ma si sottolinea il rischio di come, a fronte della lettura prevalentemente psicologica, possa determinarsi la perdita di attenzione all'educazione degli adulti come processo sociale (Rubenson, 1982: 69). Difatti, la dimensione sociologica dell'educazione degli adulti appare meno consistente; si trattano raramente temi legati al potere o alle disuguaglianze di classe; prevalgono studi legati alla partecipazione e all'accesso ai quali, però, non sono indagati sistematicamente né sono sostenuti da rigorose analisi empiriche (Nordhaug, 1987: 9).

Se ancora negli anni Ottanta del Novecento l'analisi condotta sulla produzione scientifica evidenzia il persistere delle caratteristiche del decennio precedente (l'influenza della psicologia sulla ricerca in EdA; l'empirismo e la metodologia della ricerca utilizzate per costruire l'ambito disciplinare; lo scetticismo nel prendere in prestito da altre discipline e da altri campi di studi; il dominio dei ricercatori statunitensi e la limitata osmosi della ricerca a livello internazionale) (Rubenson, 1982), agli inizi del XXI secolo la visione cambia, in linea con l'orientamento delle scienze sociali.

Più specificamente, un numero di pubblicazioni sempre più consistente, rivendicando il paradigma post-strutturalista quale fondamento teorico, enfatizza i temi legati al genere e alle teorie critiche della razza. Il significativo impatto del nuovo modello economico della *knowledge economy* si riflette nel numero crescente di articoli su temi legati alle *learning organisation*, alle competenze per il futuro, all'occupabilità e al *work-placed learning*. Di conseguenza si amplia la concettualizzazione dell'apprendimento in EdA, ma si contraggono i temi legati all'alfabetizzazione o alle metodologie d'insegnamento. L'attitudine a prendere in prestito da altre discipline cambia considerevolmente: le questioni

proprie dell'apprendimento degli adulti, tradizionalmente campo dell'EdA, si diffondono tra discipline come economia, scienze dell'organizzazione, management, determinando una frammentazione del campo. Si assiste al ridimensionamento del predominio degli studiosi nordamericani nella definizione del settore disciplinare a vantaggio dei ricercatori europei, che individuano ambiti di ricerca peculiari: nelle riviste europee – ad esempio – predominano gli studi *policy-oriented* rispetto alle riviste nord-americane, dove i temi politici appaiono raramente (Rubenson, Elfert, 2015) e dove l'enfasi è posta prioritariamente sulle teorie psicologiche dell'apprendimento adulto.

La concezione di settore scientifico di Bourdieu applicato all'EdA ci consente di leggere le differenze territoriali all'interno del più ampio spettro delle differenze sociali e culturali. Se consideriamo l'impatto che queste ultime producono sulle pratiche della ricerca, possiamo tentare di spiegare la scarsa attenzione ai temi politici e al ruolo dello Stato nelle ricerche negli USA osservando che la decentralizzazione dei loro sistemi politici ed economici e l'enfasi sulla mobilità sociale hanno promosso un focus di ricerca che guarda soprattutto all'individuo (Fejes, Nylander, 2015: 106). L'interesse della ricerca negli USA risiede «nella colonizzazione del mondo della vita di Habermas» più che nell'analisi del ruolo dello Stato nelle opportunità offerte agli adulti, o nell'impatto delle politiche sulle pratiche di EdA (Rubenson, 2000: 5).

Le conseguenze sono riscontrabili nell'enfasi sulle teorie psicologiche nel Nord America, in continuità con la tradizione dominante nella ricerca educativa in generale, e in una maggiore focalizzazione sulle dimensioni socio-politiche per la ricerca in Europa.

5. Elementi di discussione: un futuro incerto

La frammentazione territoriale e l'indebolimento del campo scientifico dell'EdA sembrano caratterizzare la condizione della ricerca negli ultimi vent'anni, determinando uno status che è stato definito «deficit di rilevanza» dell'EdA (Rubenson, Elfert, 2015) e al quale la disciplina non ha ancora trovato risposte convincenti.

Lo sviluppo della ricerca epistemologica in Europa, avviatasi in ritardo rispetto gli USA, ha prodotto nel tempo la creazione di due ambiti territoriali distinti, relativi alle due macro-aree geografiche (USA-Canada, Europa). I ricercatori delle due aree pubblicano oggi a un livello per lo più nazionale e non sembrano interessati a trovare elementi di confronto fra le peculiarità territoriali che le loro ricerche esprimono. Ciò non significa che non esistano punti di contatto tra gli studiosi; piuttosto la regionalizzazione della ricerca sembra suggerire che l'EdA – in Europa più che negli USA – non possieda una mappa autorevole dei suoi ambiti e che il

network di attori a livello internazionale (*l'invisible college*)⁶ (De Solla Price, 1986) non sia poi così solido (Larsson, 2010).

La mancanza di una base di conoscenze comuni tra i ricercatori – che spesso provengono da ambiti disciplinari differenti – e l'assenza di delimitazioni di ciò che costituisce l'oggetto di studio dell'EdA sono riconosciute quali cause principali del *deficit di rilevanza* della disciplina, il cui campo è definito più dall'oggetto di studio che da specifiche prospettive euristiche. Che cosa costituisca l'oggetto di studio dell'EdA sviluppa risposte provvisorie che si differenziano in base all'area geografica all'interno della quale si realizza l'attività di ricerca o in funzione del focus di ricerca – sociologico, psicologico, politico, educativo... – non incentrato prioritariamente sull'educazione degli adulti. In tal senso, il campo di ricerca in EdA manca di visione prospettica e rischia un progressivo indebolimento, giacché non definisce cosa debba essere incluso nei suoi territori e quale sia la natura delle connessioni disciplinari che intende solidamente costruire (Larsson, 2010: 109).

La differenziazione territoriale dell'ambito della ricerca costituisce peraltro un evidente elemento di debolezza del campo dell'EdA, se utilizziamo la prospettiva di Bourdeau, in quanto essa esprime la mancanza di maturità da parte di un ambito scientifico il quale viene fortemente influenzato dal contesto sociale nel quale è inserito. Ne è prova la storia dell'istituzionalizzazione dell'educazione degli adulti che, nel corso del percorso evolutivo della disciplina, si è venuta determinando come riflesso delle differenti priorità politiche (sociali, democratiche, liberali, conservatrici) che via via i diversi Paesi hanno manifestato. Come messo in evidenza da Federighi (1996), la tendenza in Europa nel corso della seconda metà del Novecento è stata quella di integrare l'EdA all'interno della politica sociale ed economica, usando l'educazione quale strumento di compensazione degli effetti negativi delle trasformazioni e delle ristrutturazioni produttive.

Ad oggi, la mappa della ricerca in EdA, nell'enfatizzare la prospettiva tecnico-pratica, ci restituisce la focalizzazione sull'apprendimento quale strumento di adattamento al contesto economico e tecnologico in rapido cambiamento nell'ambito del capitalismo del libero mercato. Il *workplace learning*, emerso come area di ricerca per la formazione degli adulti all'interno delle politiche sul *lifelong learning* negli ultimi quindici anni (Fenwick, 2010), ha assunto sempre più la forma di un terreno alternativo di ricerca con riviste e conferenze accademiche proprie: ciò ha determinato un'apertura dell'EdA verso altri ambiti, con il rischio – ancora una volta – di indebolirne il campo. Malgrado l'enfasi politica sull'apprendimento nel

⁶ L'idea che esistano forme di comunicazione e di collaborazione tra colleghi anche geograficamente lontani fra loro, definite «invisible colleges», è stata elaborata da de Solla Price (1966), considerato il padre della scientometria.

luogo di lavoro, la ridotta presenza nelle riviste di EdA di pubblicazioni relative al *workplace learning* e alle competenze legate al lavoro suggerisce ancora una volta che la frammentazione del campo dell'EdA in sub-discipline autonome ha determinato l'espropriazione territoriale da parte di ricercatori di altri settori disciplinari (Rubenson, Elfert, 2015: 134).

La crescente pressione da parte della comunità politica per la ricerca sull'educazione degli adulti *evidence based*, richiamata all'inizio del presente contributo, e finalizzata a supportare le decisioni politiche, è quasi del tutto assente nella ricerca accademica pubblicata nelle principali riviste di educazione degli adulti. La mancanza di ricerca empirica statisticamente sofisticata contribuisce alla percepita 'irrelevanza' dell'EdA nei confronti della comunità politica e fornisce l'immagine di una disciplina che non è ancora matura a gestire le pressioni sociali esterne finalizzate a realizzare ricerche *rilevanti*. La scarsa familiarità con metodi di ricerca quantitativi e il ridotto numero di progetti collaborativi che coinvolgono i ricercatori di EdA possono essere considerati ulteriori elementi che limitano la capacità di attrarre fondi di ricerca consistenti, determinando l'inconsistenza politica della ricerca nel settore.

Difficile immaginare come gli elementi di debolezza qui sommariamente evidenziati evolveranno nel prossimo futuro. È probabile che nuove sub-discipline metteranno nuovamente a repentaglio il tradizionale campo dell'EdA, poiché più in linea con il discorso politico e maggiormente capaci di ottenere finanziamenti consistenti. Il processo di frammentazione non sembra destinato a fermarsi, soprattutto se consideriamo che in paesi come la Cina (Guodong, 2003) e la Repubblica di Corea (Kwon, 2015) l'EdA vanta ormai una considerevole tradizione. Per ciò che attiene alla ricerca in Europa, c'è chi sostiene che la forte enfasi nell'UE al ruolo economico e sociale dell'apprendimento in età adulta alimenterà le attività di ricerca più di quanto non possa accadere negli Stati Uniti (Rubenson, Elfert, 2015: 136). L'attenzione della politica all'apprendimento degli adulti può certamente contribuire allo sviluppo di programmi di ricerca efficaci. Ma, al contempo, rischia di spostare l'agenda della ricerca dai temi legati alla cittadinanza e alla giustizia sociale, propri della tradizione liberale, alla focalizzazione sui temi del lavoro e della formazione del *future worker citizen* (Lister, 2003), imbrigliando di fatto la ricerca all'interno di programmi definiti politicamente.

Bibliografia

- Alanen A. (1978), *Adult education and pedagogy*, «Adult Education in Finland», XV (1), pp. 3-17.
- Bagnall R.G. (2004), *Cautionary tales in the ethics of lifelong learning policy and management: A book of fables*, Kluwer Academic, Dordrecht, The Netherlands.

- Bergsten U. (1977), *Adult education in relation to work and leisure: A cross-sectional study*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Blunt A., Lee J. (1994), *The contribution of graduate student research to Adult Education Quarterly 1969-1988*, «Adult Education Quarterly», 42, pp. 125-144.
- Boshier R. (1971), *Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology*, «Adult education», XXI (2), pp. 3-26.
- (1973), *Educational participation and dropout: A theoretical model*, «Adult education», XXIII (4), pp. 255-282.
- (1980), *A perspective on theory and model development in adult education*, in *Yearbook of adult and continuing education, 1979-1980*, Marquis Academic Media, Chicago, pp. 20-31.
- Boshier R., Pickard L. (1979), *Citation patterns of articles published in Adult Education 1968-1977*, «Adult Education», XXX (1), pp. 34-51.
- Bourdieu P. (1989), *The corporatism of the universal: the role of intellectuals in the modern world*, «Telos», 81, pp. 99-110.
- (1990), *Animadversiones in Mertonem*, in J. Clark, C. Modgil, S. Modgil (eds.), *Robert K. Merton: Consensus and controversy*, Falmer, London, pp. 297-301.
- (2005), *The political field, the social science field, and the journalistic field* (ed. orig. 1995), in R. Benson, E. Neveu (eds), *Bourdieu and the journalistic field*, Polity Press, Cambridge, pp. 29-47.
- (2004), *Science of science and reflexivity* (ed. orig. 2001), University of Chicago Press, Chicago.
- Bourdieu P., Ferguson P.P. (1988), *Flaubert's point of view*, «Critical Inquiry», XIV (3), pp. 539-562.
- Boyd R.D. (1980), *Central issues in scientific methodology*, in H.B. Long, R. Hiemstra, Associates (eds.), *Changing approaches to studying adult education*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 100-118.
- Boyd R.D. Apps J.W. (1980), *Redefining the discipline of adult education*, The AEA Handbook Series in Adult Education, Jossey Bass, San Francisco.
- Brockett R.G., Stockdale S.L., Fogerson D.L., Cox B.F., Canipe J.B., Chuprina L.A., Donaghy R.C., Chadwell N.E. (2000), *Two decades of literature on self-directed learning: A content analysis*, Paper presented at the International Self-Directed Learning Symposium (14th, February 3-5, 2000, Boynton Beach, Florida).
- Camic C. (2011), *Bourdieu's Cleft Sociology of Science*, «Minerva», XLIX (3), pp. 275-293.
- Carayannis E.G., Barth T.D., Campbell D.F. (2012), *The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation*, «Journal of Innovation and Entrepreneurship», I (1), p. 2.
- Carayannis E.G., Campbell D.F. (2012), *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems*, in *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems*, Springer, New York, pp. 1-63.
- CERI (1995), *Educational research and development: trends, issues and challenges*, OECD, Paris, <<https://eric.ed.gov/?id=ED393210>> (07/2018).

- Chinese National Commission for UNESCO, Chinese Adult Education Association (2008), *Adult education and learning in China: Development and present situation*, Beijing.
- Coffield F. (2003), *Breaking the consensus: Lifelong learning as a social control*, in R. Edwards, N. Miller, N. Small, A. Tait (eds.), *Supporting lifelong learning: making policy work*, Routledge, London, pp. 184-210.
- Consiglio dell'Unione Europea (2011), *Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*, 2011/C 372/01.
- Cross K.P. (1981), *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Crowther J. (2004), *'In and against' lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character*, «International Journal of Lifelong Education», XXIII (2), pp. 125-136.
- Davies P. (1999), *What is evidence-based education?*, «British Journal of Educational Studies», XLVII (2), pp. 108-121.
- Demeritt D. (2000), *The new social contract for science: accountability, relevance and value in UK and US science and research policy*, «Antipode», XXXII (3), pp. 308-329.
- Dickinson G., Rusnell D. (1971), *A content analysis of adult education*, «Adult Education», XXI (3), pp. 177-185.
- European Commission (2015), *An in depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*, Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- Federighi P. (1996), *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società a iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli.
- (2013), *Adult and continuing education in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Fejes A. (2008), *What's the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education: a review of four academic journals*, «Studies in the Education of Adults», XL (1), pp. 7-23.
- Fejes A., Nicoll K. (2013), *Approaches to research in the education and learning of adults*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», IV (1), pp. 7-16.
- Fejes A., Nylander E. (2014), *The anglophone international(e): A bibliometric analysis of three adult education journals (2005-2012)*, «Adult Education Quarterly», LXIV (3), pp. 222-239.
- (2015), *How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends (2005-2012)*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», VI (1), pp. 1-23.
- Fejes A., Salling Olesen H. (2010), *Envisioning future research on the education and learning of adults*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», I (1-2), pp. 7-16.
- Fenwick T. (2010), *Workplace 'learning' and adult education: Messy objects, blurry maps, and making difference*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», I (1-2), pp. 79-95.

- Fisher J.C., Martin L.G. (1987), *An analysis of research contributions to the adult basic education literature 1976-1986*, in R. Ingster (ed.), *Proceedings of the 28th annual adult education research conference*, University of Wyoming, Laramie (WY), pp. 84-89.
- Furlong J., Oancea A. (2006), *Assessing quality in applied and practice-based research in education: a framework for discussion*, «Review of Australian Research in Education: Counterpoints on the Quality and Impact of Educational Research», 6, pp. 89-104.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H. et al. (1994), *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London.
- Grabowski S.M. (1980), *Trends in graduate research. Changing approaches to studying adult education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Grek S. (2009), *Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe*, "Journal of Education Policy", vol. 24, no. 1, pp. 23-37.
- Grek S. (2010), *International organisations and the shared construction of policy 'problems': Problematisation and change in education governance in Europe*, «European Educational Research Journal», IX (3), pp. 396-406.
- Guodong X. (2003), *Adult education in China: present situation, achievements and challenges*, «Adult Education and Development», 60, pp. 13-25.
- Hayes E. (1992), *The impact of feminism on adult education publications: An analysis of British and American journals*, «International Journal of Lifelong Education», XI (2), pp. 125-138.
- Harris R., Morrison A. (2011), *Through the looking glass: Adult education through the lens of the Australian Journal of Adult Learning over fifty years*, «Australian Journal of Adult Learning», 51, pp. 17-52.
- Hirst P.H. (1974), *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*, Routledge, London.
- Humes W., Bryce T. (2001), *Scholarship, research, and the evidential basis of policy development in education*, «British Journal of Educational Studies», XLIX (3), pp. 329-352.
- Jensen G., Liveright A., Hallenbeck W. (eds.) (1964), *Adult education: Outlines of an emerging field of university study*, Adult Education Association of the U.S.A., Washington, D.C.
- Keogh H. (2009), *The state and development of adult learning and education in Europe, North America and Israel: Regional synthesis report*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- Kozyra A., Motschilnig R., Ebner G. (2017), *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: the status of adult learning and education in Europe and North America: Regional report*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- Kranjc A. (1987), *Research in adult education: Major areas of theory and inquiry*, in C. Duke (ed.), *Adult education: International perspectives from China*, Croom Helm, London, pp. 86-99.
- Kwon I.T. (2015), *Towards a learning society: An analysis of adult education policies and systems in South Korea*, in M. Milana, T. Nesbit (eds.), *Global perspectives*

- on adult education and learning policy, Palgrave Macmillan, London, pp. 132-147.
- Lambeir B. (2005), *Education as liberation: the politics and techniques of lifelong learning*, «Educational Philosophy and Theory», XXXVII (3), pp. 349-355.
- Larsson S. (2010), *Invisible colleges in the adult education research world*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», I (1-2), pp. 97-112.
- Lister R. (2003), *Investing in the citizen-workers of the future: Transformations in citizenship and the state under New Labour*, «Social Policy & Administration», 37, pp. 427-443.
- Long H.B. (1980), *A perspective on adult education research*, in H.B. Long, R. Hiemstra and Associates (eds.), *Changing approaches to studying adult education*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 1-21.
- Long H.B., Agyekum S.K. (1974), *Adult education 1964-1973: Reflections of a changing discipline*, «Adult Education Quarterly», XXIV (2), pp. 99-120.
- Martens K. (2007), *How to become an influential actor: the 'comparative turn' in OECD education policy*, in K. Martens, A. Rusconi, K. Lutz (eds.), *Transformations of the State and Global Governance*, Routledge, London, pp. 40-56.
- Mezirow J. (1971), *Toward a theory of practice*, «Adult Education», 21, pp. 135-147.
- Mulenga D., Al-Harthi A.S., Carr-Chellman D. (2006), *Comparative and international adult education: A content analysis of some major adult education journals*, «Convergence», XXXIX (1), pp. 77-89.
- Nesbit T., Taylor EW., Holford J., Boud D., Zukas M. (2009), *Discipline and hegemony in adult education journals: Editors' perspectives*, Symposium presented at the 39th Annual SCUTREA Conference, 7-9 July 2009, University of Cambridge, <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/181981.pdf>> (07/2018).
- Nicoll K. (2006), *Flexibility and lifelong learning: Policy, discourse and politics*, Routledge, London.
- Nordhaug O. (1987), *Adult education and social science: A theoretical framework*, «Adult Education Quarterly», XXXVIII (1), pp. 1-13.
- OECD/CERI (1997), *Educational research and development: Trends, issues and challenges*, OECD, Paris.
- (2003), *New challenges for educational research*, OECD, Paris.
- (2007), *Evidence in education: Linking research and policy*, OECD, Paris.
- Olssen M. (2006), *Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism*, «International Journal of Lifelong Education», XXV (3), pp. 213-230.
- Peters J.M., Jarvis P. (eds.) (1991), *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Piazza R. (a cura di) (2009), *Lifelong learning ed educazione democratica*, Guerini e Associati, Milano.
- Plecas D.B., Sork T.J. (1986), *Adult education: Curing the ills of an undisciplined discipline*, «Adult Education», XXXVII (1), pp. 48-62.
- Price de Solla D. (1986), *Little science, big science... and beyond*, Columbia University Press, New York.

- Price de Solla D., Beaver D. (1966), *Collaboration in an invisible college*, «American Psychologist», XXI (11), pp. 1011-1018.
- Rachal J.R., Sargent S.F. (1995), *Publication productivity of North American institutions in selected adult education journals, 1983-1992*, «Adult Education Quarterly», 45, pp. 63-78.
- Rubenson K. (1982), *Adult education research: In quest of a map of the territory*, «Adult Education Quarterly», XXXII (2), pp. 57-74.
- (2000), *Revisiting the map of the territory*, Adult Education Research Conference, <<http://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/78>> (07/2018).
- (2011), *The field of adult education: An overview*, in K. Rubenson (ed.), *Adult learning and education*, Elsevier, Oxford, pp. 3-13.
- Rubenson K., Elfert M. (2015), *Adult education research: exploring an increasingly fragmented map*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», VI (2), pp. 125-138.
- Sava S., Novotny P. (a cura di) (2016), *Researches in adult learning and education: The european dimension*, Firenze University Press, Firenze.
- Sava S., Nuissl N., Lustrea A. (2016), *Adult learning and education: Current european perspectives, in researches*, in S. Sava, P. Novotny (eds.), *Adult learning and education: The european dimension*, Firenze University Press, Firenze, pp. 3-25.
- Schuller T., Watson D. (2009), *Learning through life. Inquiry into the future for lifelong learning*, Niace, Leicester.
- Selman G.R., Dampier P. (1991), *The foundations of adult education in Canada*, Thompson Educational Publishing, Toronto.
- Sork T.J., Caffarella R.S. (1989), *Planning programs for adults*, in S.B. Merriam, P.M. Cunningham (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 233-245.
- St. Clair, R. (2011), *Writing ourselves into being: A review of the Canadian Journal for the Study of Adult Education*. «Canadian Journal for the Study of Adult Education», 23(2), 27-44.
- Stokes D.E. (1997), *Pasteur's Quadrant: Basic science and technological innovation*, The Brookings Institution, Washington, DC.
- Taylor E.W. (2001), *Adult Education Quarterly from 1989 to 1999: A content analysis of all submissions*, «Adult Education Quarterly», LI (4), pp. 322-340.
- Torres R.M. (2009), *Youth and adult education and learning in Latin America and the Caribbean: Trends, issues and challenges. Regional report prepared for the sixth international conference on adult education CONFINTEA VI*, Brazil, Belém.
- Weiner G. (1998), *The academic journal: Has it a future?*, «Education Policy Analysis Archives», 9, p. 9.
- Whitty G. (2002), *Making sense of education policy*, Paul Chapman Publishing, London.

APPROCCIO OLISTICO TRA RICERCA E AZIONE EDUCATIVA. RIFLESSIONI INTRODUTTIVE

Giovanna Del Gobbo

1. Verso un paradigma olistico in una prospettiva ecosistemica

Olos in greco significa *intero, tutto* e con il termine *olismo* si intende un modo globale e sistemico di vedere la realtà e di considerare i fenomeni fisici, biologici, psichici, linguistici e sociali nelle loro molteplici interrelazioni e inter-retro-azioni. Il primo ad introdurre il termine fu Jan Christiaan Smuts con *Holism and Evolution* nel 1926. Dalla seconda metà del XX secolo la visione olistica della realtà ha cominciato a diffondersi nei diversi ambiti della scienza – dalla biologia alla sociologia, dalla medicina alla psicologia, alla cibernetica – acquisendo via via sempre maggiore credibilità e delineando i contorni di quello che si è andato definendo come un nuovo paradigma scientifico in opposizione al riduzionismo (Andersen, 2001).

Le profonde trasformazioni che hanno caratterizzato negli ultimi decenni la ricerca scientifica hanno determinato un progressivo spostamento di paradigma da un pensiero *forte*, normativo, caratterizzato da modelli di conoscenza univoci e totalizzanti, verso un pensiero *debole* (Vattimo, Rovatti, 1992) o post-moderno (Lyotard, 1979), relativista e contingente, che ha sovvertito i precedenti modelli interpretativi con approcci che sono stati contraddistinti dai caratteri di provvisorietà e storicità (Antiseri, 1993; Feyerabend, 1975). Si è affermata l'idea che le conoscenze scientifiche non possano essere definitive e indipendenti dalla considerazione del contesto, ma provvisorie e incomplete, legate a precise coordinate spazio-temporali, sociali e politiche. Le teorie scientifiche hanno cominciato a non poter prescindere dalla considerazione delle condizioni che le hanno rese possibili, così come dalla casualità e dall'imprevedibilità che spesso ne caratterizza gli sviluppi. Si è fatta strada l'idea di un procedere della scienza non lineare e cumulativo, ma irregolare e trasformativo (Kuhn, 1962). Ad una scienza esplicativa e fondativa, centrata sulla ricerca di leggi e sulla scoperta della struttura oggettiva del mondo, si è sostituita una scienza che descrive e interpreta, che non si basa su assunti necessari, irrevocabili e assoluti, ma che sa recuperare la pluralità e la problematicità della realtà. Lo spostamento da un approccio meccanicistico

e gerarchico ad un approccio di tipo probabilistico e reticolare ha favorito il pieno riconoscimento della correlazione dei diversi elementi che compongono la realtà e della loro imprescindibile multidimensionalità (Grierson, 2009; Nicolis, Prigogine, 1987; Prigogine, Stengers, 1986). La prospettiva investigativa ha così iniziato a spostarsi dall'analisi degli oggetti, alla considerazione delle relazioni che collegano gli oggetti sottoposti ad indagine, dalla ricerca della sostanza, all'individuazione delle configurazioni e alla costruzione di mappe, dalla quantità alla qualità, da sintesi definitive e a-contestuali, alla considerazione della contingenza e imprevedibilità dei fattori che spesso caratterizzano i contesti. Tutto ciò ha determinato un cambiamento anche nel modo di concepire la conoscenza, sempre più intesa come trama interconnessa di concetti e modelli la cui compresenza e relazione appare indispensabile per leggere la realtà e fornirne di volta in volta un'interpretazione.

Il nuovo pensiero scientifico è definito *ecosistemico*, proprio per la fondamentale importanza delle interrelazioni tra elementi cui l'ecologia rimanda. Negli ecosistemi, la prospettiva di ricerca vede le persone e i loro ambienti di vita come un sistema unitario che vive, consuma, ricicla e produce risorse, comprese le conoscenze. Il sistema crea e organizza specifici contesti culturali storicamente definiti. Le interazioni dinamiche consentono al sistema di procedere come unità funzionali, capace di auto-organizzarsi e adattarsi. L'enfasi è posta sul *complesso* della realtà secondo una prospettiva organica e sistemica (Odum, 1953).

Ulteriori sviluppi si hanno proprio con la teoria dei sistemi: Bertalanffy (1968) evidenzia come dover affrontare la complessità con *interi* o *sistemi* implichi un riorientamento di base nel modo di pensare scientifico nei diversi campi della conoscenza e:

We may state as characteristic of modern science that this scheme of isolable units acting in one-way causality has proved to be insufficient. Hence the appearance, in all fields of science, of notions like wholeness, holistic, organismic, gestalt, etc., which all signify that, in the last resort, we must think in terms of systems of elements in mutual interaction (p. 45).

A partire dagli anni Ottanta del Novecento, un contributo essenziale alla messa a fuoco di queste problematiche arriva dal pensiero di Edgar Morin, e dalla sua definizione della complessità come ciò che è tessuto insieme, dove il tessuto deriva da fili differenti, ma diventa uno. Per Morin (1995) tutte le varie complessità si intrecciano e si *tessono* insieme nella realtà, per formare l'unità della complessità. L'unità del *complexus* non viene pertanto posta in discussione dalla varietà e dalla diversità delle complessità che l'hanno intessuta.

Questa posizione trova una sua modellizzazione teorica e metodologica anche nel concetto di *Integral Ecology*, un approccio transdiscipli-

nare all'ecologia che sottolinea la complessità dei fenomeni ambientali. Esbjorn-Hargens (2005), individua quattro principali dimensioni strettamente interconnesse tra loro:

ecological and social relationships (system); these systems are comprised of individual members with movements, activities and physiological functions (behaviours); these members of ecosystems have various forms of perception, sentience, and awareness (experience); these members also interact each other to create horizons of shared understanding at various levels of complexity (culture). Thus, Integral Ecology is the study of the four terrains of environmental phenomena at all levels of complexity (p. 26).

Morin (1986) apre, tuttavia, ad una ulteriore problematizzazione verso un paradigma olistico, correlando la prospettiva ecosistemica alla intrinseca e costitutiva multidimensionalità della conoscenza. La conoscenza, afferma Morin, è tale solo in quanto organizzazione e messa in relazione delle informazioni, tanto che la conoscenza pertinente può essere solo quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto di riferimento. Ma occorre andare oltre per fare in modo che il soggetto non solo sia capace di cogliere, nel suo *fare esperienza*, le relazioni dinamiche complesse che caratterizzano l'ambiente, ma sia anche in grado di percepire se stesso come elemento strutturalmente correlato in un processo continuo di azione e trasformazione: non solo in quanto *componente* dell'ambiente, ma anche in quanto dinamicamente relazionato ad esso. L'esperienza diventa spazio di cognizione e meta cognizione. È in questa particolare prospettiva ecologica, punto di incontro tra discipline biologiche, sociali, psicologiche, che sempre negli stessi anni si è sviluppato anche l'approccio dell'ecologia dello sviluppo umano e Urie Brofenbrenner (1979/1986) nel volume considerato il manifesto di tale approccio, proprio a proposito del *fare esperienza* sottolineava come questo implichi il riconoscimento che:

le caratteristiche rilevanti di ogni ambiente includono non solo le proprietà obiettive di quest'ultimo, ma anche il modo in cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente. L'enfasi sull'aspetto fenomenologico [...] è semplicemente imposta da un fatto concreto. Pochissimi dei fattori esterni che determinano in modo significativo il comportamento e lo sviluppo umano possono essere descritti esclusivamente in termini di condizioni ed eventi fisici e oggettivi; sono soprattutto gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una data situazione quelli che si dimostrano più potenti nel modellare il corso della crescita (pp. 55-56).

Nel richiamarsi alla posizione di Dewey e citando Lewin, Brofenbrenner (1979/1986) sottolinea inoltre:

la preminenza dell'ambiente fenomenologico, rispetto a quello reale, nel guidare il comportamento; l'impossibilità di comprendere quest'ultimo facendo riferimento soltanto alle proprietà oggettive dell'ambiente e non al significato che esso ha per le persone che sono parte di una certa situazione ambientale, l'evidente carattere motivazionale di oggetti ed eventi che appartengono all'ambiente; e, soprattutto, l'importanza dell'irreale, dell'immaginario [...] è necessario scoprire empiricamente come le varie situazioni ambientali vengono percepite dalle persone che sono coinvolte in esse (p. 59).

La conoscenza viene a configurarsi come atto globale di un soggetto unitario non dissociabile dal contesto. Negli stessi anni Maturana e Varela (1984) sottolineano come l'uomo stesso sia parte integrante di ciò che intende conoscere, e sintetizzano il passaggio epistemologico del superamento dell'opposizione tra realtà e soggetto, tra esterno e interno, tra osservatore e le sue descrizioni, tra ambiente ed essere vivente, tra conoscenza e azione. È solo attraverso il superamento di queste posizioni che diventa possibile comprendere il fenomeno conoscitivo:

Il fenomeno della conoscenza non può essere concepito come se esistessero *fatti* o *oggetti* esterni a noi che uno prende e si mette in testa. L'esperienza di qualcosa là fuori è convalidata in modo particolare dalla struttura umana che rende possibile la *cosa* che emerge dalla descrizione. Questa circolarità, questo concatenamento fra azione e esperienza, questa indissolubilità tra essere in un modo particolare e il modo in cui il mondo ci appare, ci dice che ogni atto di conoscenza ci porta un mondo fra le mani. [...] Tutto ciò si può condensare nell'aforisma: ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione (pp. 44-45).

Nel 1949, già Dewey sosteneva in *Knowing and the Known* che l'organismo e il suo ambiente formano un tutto unico tanto che ogni azione dell'uomo, compresa la sua attività conoscitiva, non è interpretabile come opera del soggetto, ma è un processo che appartiene all'intero sistema organismo-ambiente in un rapporto di interdipendenza (Dewey, Bentley, 1949). La sottolineatura di come, in realtà, i cambiamenti nella dinamica interna di un sistema non siano conseguenza dei cambiamenti dell'ambiente, ma al contrario è il sistema che seleziona, tra gli stimoli provenienti dall'ambiente, quelli significativi e quelli non significativi, e stabilisce quali significati attribuire loro e quale senso e direzione dare al cambiamento in modo funzionale alla conservazione dell'identità del sistema, anticipano posizioni che hanno successivamente caratterizzato l'approccio costruttivista alla relazione uomo/ambiente (Vanderstraeten, 2002; Maturana, Varela, 1984).

In una prospettiva sociale, Fritjof Capra (citato da Wals, 2009), riconosce il ruolo centrale dell'apprendimento non in quanto proprietà del singolo individuo, ma del sistema nel suo complesso e nelle sue relazioni.

È la comunità come sistema che deve costantemente apprendere ed essere capace di auto-regolazione e auto-organizzazione: «This means that a community has its own intelligence, its own learning capability. In fact, a living community is always a learning community» (p. 13).

La dimensione esperienziale e la dimensione sociale dell'apprendimento caratterizzano anche la posizione di Alice Kolb e David Kolb (2008):

[...] experiential learning theory offers a dynamic theory based on a learning cycle driven by the resolution of the dual dialectics of action/reflection and experience/abstraction. These two dimensions define a holistic learning space wherein learning transactions take place between individuals and the environment. The learning space is multi-level and can describe learning and development in commensurate ways at the level of the individual, the group, and the organization (p. 42).

Il paradigma olistico si afferma così nello studio dei processi di apprendimento e della relazione soggetto/contesto secondo una linea di sviluppo che considera la globalità della relazione soggetto/contesto e la costruzione sociale e contestuale dei significati con diverso baricentro, andando oltre il solo approccio olistico al soggetto individuale.

2. Dalla ricerca all'azione educativa: le sfide dell'approccio olistico

È ampiamente riconosciuto come gli orientamenti epistemici riconducibili al paradigma olistico ed ecologico si prestino meglio ad indagare il mondo dell'educazione (Mortari, 2007). Tuttavia sia sul piano della ricerca, sia sul piano dell'azione educativa, la sfida è proprio di ordine epistemologico: come gestire attraverso il metodo la dimensione olistica intrinseca alla ricerca in educazione?

Si presenta la necessità di coniugare la dimensione dell'analisi con la dimensione della sintesi che guida la scelta educativa.

I rischi (o le sfide) sono riconducibili ad alcuni principali problematiche correlate a meccanismi di disgiunzione che possono guidare ricerca e azione educativa in direzione opposta e contraddittoria rispetto alle posizioni teoriche di riferimento:

- disgiungere approccio alla persona e approccio alla persona nel contesto;
- disgiungere la ricerca dall'azione educativa;
- far corrispondere ad un'impostazione olistica nella fase di approccio e analisi al problema una risposta di ordine riduzionista e lineare nell'azione educativa.

Il problema di definire una metodologia adeguata per i sistemi olistici è stato considerato un problema *mal strutturato* (Mitroff, Vaughan Blanken-

ship, 1973). La metodologia per affrontare problemi mal strutturati non è la stessa della metodologia per affrontare problemi ben strutturati. Ad oggi, la metodologia è stata in gran parte preoccupata da problemi ben strutturati.

Il problema di base di una metodologia olistica, secondo Mitroff, è quello della concettualizzazione:

- la concettualizzazione delle *componenti* del sistema;
- la concettualizzazione dello standard *teleologico* che definisce i componenti del sistema;
- la valutazione del grado di separazione dei sistemi.

Mitroff definisce l'esperimento olistico su un sistema *non separabile* finalizzato a determinare le proprietà (ovvero le misure dell'efficacia) dei componenti del sistema.

L'educazione degli adulti può rappresentare uno spazio di *esperimento olistico*: la ricerca in educazione degli adulti è ricerca olistica. Il paradigma olistico è ciò che consente all'educazione degli adulti la determinazione delle relazioni contestuali ovvero l'insieme dei fattori che determinano la capacità di controllo e gestione dei processi formativi.

Alexander Kapp nel 1833 coniando il termine *Andragogik* ha descritto la necessità di apprendere come necessità pratica nell'intera vita degli adulti. Eduard Lindeman nel suo libro del 1926 *The meaning of adult education* affermava «The whole of life is learning, therefore education can have no endings [...] if education is life, then life is also education» (pp. 6-9).

L'approccio olistico della ricerca nell'educazione degli adulti è sicuramente presente in Italia nel pensiero di Borghi (1962) e di De Sanctis (1975).

In Borghi è possibile ritrovare la rappresentazione olistica del fenomeno educativo, nelle sue dimensioni individuali, sociali e societarie e la considerazione che i processi educativi interessano ogni momento della vita umana, in senso spaziale e temporale.

Per Borghi la ricerca in educazione degli adulti è una ricerca capace di generare conoscenze significative in grado di porre gli attori dell'educazione in condizione di agire, di assumere decisioni. L'impostazione metodologica è attenta a misurare l'efficacia delle azioni – statistica pedagogica – senza perdere di vista la desiderabilità dei risultati. La conoscenza è il risultato delle esperienze, delle transazioni uomo/ambiente e si definisce e realizza in ragione dei risultati prodotti dalle stesse azioni e della loro comprensione del rapporto tra azioni intraprese e loro conseguenze. In una posizione epistemologica empirica e antirazionalista, la ricerca non indica il vero, ma può istruire l'azione rispetto alle possibili relazioni tra azioni e conseguenze (Federighi, 2016).

De Sanctis evidenzia come nel campo complesso delle relazioni educative influiscano una molteplicità di agenti e pertanto il campo debba essere letto come multirelazionale all'interno del quale la relazione non

può essere ridotta ad un flusso unidirezionale. Ogni relazione educativa si presta così ad una molteplicità di letture e di esiti definibile solamente dai soggetti coinvolti direttamente e indirettamente nell'esperienza. La sua riflessione sottolinea l'esigenza di una ricerca sulle condizioni di vita sociale determinate dalle diverse istituzioni e apre alla prospettiva *lifewide* attraverso l'individuazione del campo dell'educazione artificiale, ovvero dei processi educativi organizzati e rispondenti ad una intenzionalità, e l'individuazione del campo dell'educazione naturale, ovvero dei processi educativi la cui intenzionalità non è dichiarata (Federighi, 2016).

Sul piano della ricerca, due categorie guida per l'approccio olistico nell'educazione degli adulti, possono essere rintracciate nelle categorie di potenziale di conoscenza e valenza educativa.

La categoria di potenziale di conoscenza richiama approcci di ricerca che traggono spinta dall'esigenza di coniugare la dimensione individuale/personale/soggettiva e la dimensione collettiva/sociale e contestuale. Alla base della categoria di potenziale è il riconoscimento dell'apprendimento come processo dinamico di modifica e adattamento del potenziale personale frutto dell'interazione del soggetto con la realtà (Feuerstein *et al.*, 1980), ma anche la libertà di apprendimento del soggetto in un procedere di riflessività e di consapevolezza (Laporta, 1979; Freire, 1971). Si ritorna nel concetto la considerazione della imprescindibile integrazione della dimensione bio-psichica e socio-culturale del soggetto attraverso l'attivazione dei diversi domini conoscitivi che grazie alle caratteristiche di duttilità, plasticità e apprendibilità consentono la costruzione di conoscenze modellabili e illimitati per contenuto e forma (Orefice, 2001). La categoria di potenziale di conoscenza è direttamente correlata all'idea di potenziale di apprendimento, nel riconoscimento che l'apprendere del soggetto non è predeterminato, ma può essere auto ed etero modellizzabile nel rapporto con la realtà (Del Gobbo, 2007).

Assume una particolare significatività anche la categoria di valenza educativa, strettamente connessa ai già menzionati campi dell'educazione naturale e dell'educazione artificiale. Queste categorie interpretative, secondo il paradigma olistico e la prospettiva ecosistemica descritta, consentono di sviluppare la concettualizzazione della complessa relazione educativa che si genera nei contesti. Il concetto di valenza educativa, elaborato da De Sanctis nella sua accezione pedagogica (De Sanctis, 1975) identifica la capacità educativa di segno positivo o negativo che un'esperienza esprime e che agisce sui soggetti coinvolti producendo effetti trasformativi. La valenza positiva di un'esperienza è data dalla possibilità che i soggetti ne abbiano consapevolezza e possano essere agenti della propria trasformazione in direzione di miglioramento della propria condizione intellettuale o materiale. Il concetto di *valenza educativa* consente di condurre la riflessione pedagogica *dentro* i contesti e nello specifico nelle relazioni che proprio all'interno di una pluralità di contesti

(naturali e artificiali) si vengono a creare. Ampliare lo spazio educativo in una prospettiva *lifewide* richiede di andare ad indagare il *quid educativo* (De Sanctis, citato da Federighi, 2016: 66) che esiste in ogni relazione e che si libera nell'interazione tra il soggetto e gli altri soggetti, tra il soggetto e contesto, ma anche le procedure e i sistemi di gestione. È il fattore educativo che ha potere trasformativo e che deve essere posto sotto controllo e modificato attraverso l'azione stessa del soggetto sulle componenti che generano le valenze educative.

È su questo che si ritiene sia possibile posizionare il nesso tra ricerca e agire educativo.

La ricerca in educazione degli adulti è ricerca educativa, simultaneamente indagativa e trasformativa.

Sul fronte indagativo non può che essere ricerca basata sul modello dei metodi misti (MMR), quantitativa e qualitativa, capace di attingere e integrare i punti di forza di differenti approcci metodologici di ricerca a favore di inferenze più rigorose sui problemi di ricerca. La caratteristica metodologicamente pluralistica dell'MMR è in linea con il paradigma olistico e la prospettiva ecosistemica, in quanto consente di indagare su questioni di ricerca più complesse solitamente non possibili con metodi puramente quantitativi o qualitativi. La *mixed-methods research* è una *metodologia* olistica e non una combinazione di *metodi* separati, in quanto capace di includere prospettive epistemiche differenti nella loro concettualizzazione del problema di ricerca. Da un punto di vista metodologico, si rintracciano riferimenti nella teoria basata su metodi misti e nella ricerca fenomenologica a metodi misti che fornisce una spiegazione di come una concettualizzazione pluralistica dei problemi di ricerca possa essere tradotta in metodi misti *innovativi*.

Sul fronte dell'agire educativo lo snodo è dato dagli obiettivi e dalla valutazione: la *scelta* degli obiettivi educativi come risposta co-costruita e la *valutazione* come misure dell'efficacia dell'azione. Una valutazione che necessariamente deve prevedere una prospettiva sistemica e la considerazione degli esiti raggiunti come trasformazione delle condizioni che hanno determinato il problema da cui si è generata la domanda e il bisogno formativo. In tale direzione l'agire educativo determina l'esigenza di ricerca, secondo un procedere ciclico, ma non ricorsivo, fronti di ricerca educativa e sfide per *scoprire* come gestire attraverso il metodo la dimensione olistica intrinseca alla ricerca in educazione.

Bibliografia

- Andersen H. (2001), *The history of reductionism versus holistic approaches to scientific research*, «Endeavour», XXV (4), pp. 153-156.
 Antiseri D. (1993), *Le ragioni del pensiero debole*, Borla, Roma.

- Bertalanffy von L. (1968), *General system theory – Foundations, development, applications*, Braziller, New York.
- Borghi L. (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Brofenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano* (ed. orig. 1979), il Mulino, Bologna.
- Capra F. (2014) *The systems view of life: A unifying vision*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Caruana L. (2000), *Holism and the understanding of science*, Ashgate Publishing, Hants.
- De Sanctis F.M. (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Del Gobbo G. (2007), *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi*, Firenze University Press, Firenze.
- Dewey J., Bentley A. (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston.
- Esbjorn-Hargens S. (2005), *Integral ecology: An ecology of perspectives*, «Journal of Integral Theory and Practice», I (1), pp. 267-304.
- Federighi P. (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Edup Paideia, Roma.
- (2016), *Educazione degli adulti e università. Le origini nella scuola fiorentina*, in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli, metamorfosi, figure*, Firenze University Press, Firenze, pp. 59-76.
- Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M.B., Miller R. (1980), *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, IL, Glenview.
- Feyerabend P.K. (1975), *Against method: outline of an anarchistic theory of knowledge*, New Left. Books, London.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Grierson D. (2009), *The shift from a mechanistic to an ecological paradigm*, «The International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability», V (5), pp. 197-206.
- Kolb A., Kolb D. (2008), *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*, in S.J. Armstrong, C. Fukami (eds.), *Handbook of Management Learning, Education and Development*, Sage, London, pp. 42-68.
- Kuhn T.S. (1962), *The structure of scientific revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Laporta R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Laszlo E. (1996), *The systems view of the world: A holistic vision for our time. advances in systems theory, complexity, and the human sciences*, Hampton Press, Cresskill NJ.
- Lindeman E.C. (1926), *The meaning of adult education*, New Republic Inc., New York.
- Lyotard J.F. (1979), *La condition postmoderne*, Les éditions de minuit, Paris.
- Maturana H., Varela F. (1984), *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*, Editorial Universitaria, Santiago.
- Mitroff I., Vaughan Blankenship L. (1973), *On the methodology of the holistic experiment: An approach to the conceptualization of large-scale social experiments*, «Technological Forecasting and Social Change», IV (4), pp. 339-353.

- Morin E. (1986), *La Méthode (t. 3) La Connaissance de la Connaissance*, Le Seuil, Paris.
- (1995), *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, pp. 49-60.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Nicolis G., Prigogine I. (1987), *Exploring complexity. An introduction*, Piper GmbH & Co. KG, Monaco.
- Odum E.P. (1953), *Fundamentals of ecology*, W.B. Saunders, Philadelphia.
- Orefice P. (2001), *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma.
- Poynton J.C. (1987), *Smuts's holism and evolution sixty years*, «Transactions of the Royal Society of South Africa», XLVI (3), pp. 181-189.
- Prigogine I., Stengers I. (1986), *La nouvelle alliance: métamorphose de la science*, Gallimard, Paris.
- Smuts J.C. (1926), *Holism and evolution*, Рипол Классик.
- Steenbergen B. (1990), *Potential influence of the holistic paradigm on the social sciences*, «Futures», XXII (10), pp. 1071-1083.
- Tansley A.G. (1935), *The use and abuse of vegetational terms and concept*, «Ecology», XVI (1935), pp. 284-307.
- Vanderstraeten R. (2002), *Dewey's transactional constructivism*, «Journal of Philosophy of education», XXXVI (2), pp. 233-246.
- Vattimo G., Rovatti P.A. (a cura di) (1992), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.
- Wals A.E.J. (ed.) (2009), *Social learning toward a sustainable world*, Wageningen Academic Pub, Netherlands.

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: TRA OLISMO E RIDUTTIVISMO. L'APPROCCIO OLOGRAMMATICO

Carla Xodo

Una famosa parabola buddista racconta che un re ordinò al suo ministro di riunire in piazza tutti i ciechi del regno. Quindi, fattosi portare un elefante disse loro: «Questo è l'elefante!». E fece toccare ad alcuni la testa, ad altri le orecchie, ad altri le zanne, ad altri la proboscide, ad altri il ventre, ad altri le gambe, ad altri il dietro, ad altri il membro, ad altri la coda; sempre a tutti dicendo: «Questo è l'elefante!». Poi il re chiese loro a che cosa rassomigliasse l'elefante. Quelli che avevano toccato la testa, dissero che rassomigliava a una caldaia; quelli che avevano toccato le orecchie, ad un ventilabro; quelli che avevano toccato le zanne, ad un vomere; quelli che avevano toccato la proboscide, ad un manico d'aratro; quelli che avevano toccato il ventre, ad un granaio; quelli che avevano toccato le gambe, a delle colonne; quelli che avevano toccato il dietro, ad un mortaio; quelli che avevano toccato il membro, ad un pestello; quelli che avevano toccato la coda, ad uno scacciamosche. E, siccome ognuno sosteneva la sua opinione, cominciarono a discutere e finirono con l'accapigliarsi e percuotersi, gridando: «L'elefante rassomiglia a questo, non a quello! Non rassomiglia a questo, rassomiglia a quello!».

Questa parabola Canone Buddhista (VI, 66-69) è stata inclusa anche ne *I quattro libri di lettura* di Leone Tolstoj (1997) e pone in risalto un tema di crescente interesse sul piano conoscitivo: una visione parziale inevitabilmente distorce e altera il reale nella sua complessità che invece può garantire un approccio di tipo olistico. Non lasciarci irretire dai particolari; riuscire a relativizzare ciò che di primo acchito ci colpisce, seguendo il noto aforisma di Wilde secondo cui la prima impressione è quella che conta ma è (spesso) quella sbagliata; essere alla ricerca di nuovi orizzonti, spinti dall'idea che il più grande possa racchiuderli tutti: solo avvicinandoci all'unità possiamo cogliere il senso profondo delle cose, di un fenomeno, di un evento.

L'insegnamento contenuto nella storia riportata, che nel suo piccolo ci fa toccare con mano il valore della sapienza epistemologica nel mondo orientale, può fare il paio con quanto si trova in due opere più recenti che, in maniera diversa, ci portano a riflettere sulla categoria dell'olismo, assunta come taglio netto tra la cultura orientale e quella occiden-

tale. I due saggi, *Trattato dell'efficacia* di Francois Julien (1996) ed *Euro Asia Management and Business* di Magoroth Maruyama (1986), sulla base di uno stesso approccio comparativistico sviluppano questa tesi: Oriente ed Occidente, due mondi separati, profondamente diversi, attraverso il dialogo possono arrivare ad una sintesi feconda dove le rispettive specificità si armonizzano in una visione *poliocular*e, per usare un aggettivo caro a Maruyama.

In entrambe le opere citate, la differenza tra Oriente e Occidente consiste in questo: nel mondo orientale la visione olistica si impone su quella individualistica; invece nella tradizione umanistica occidentale vale l'opposto, cioè si valorizza maggiormente la categoria dell'individualismo. In entrambi i casi, comunque, si tratta di un atteggiamento epistemologico consolidato, che poggia su una diversità di sostrato ontologico e prasseologia, pur in un quadro di evidente relativismo, con punti di forza e di debolezza.

Nello sforzo per identificare i criteri di successo per l'azione, l'analisi di Julien, contrariamente al vanto diffuso di una supposta superiorità del nostro mondo, dimostra in modo convincente che la cultura occidentale non è riuscita ad elaborare una teoria dell'azione veramente efficace. Questo limite, paradossalmente, deriva non da un deficit di attivismo, ma dal suo opposto. L'eccesso, una spropositata esaltazione dell'iniziativa e del rischio ci portano ad far valere l'idea vincente della nostra capacità a prescindere dal contesto in cui essa si inserisce, né delle conseguenze implicate, paghi come siamo unicamente della bontà dell'idea che ci guida e che immaginiamo possa essere fatta propria con successo anche dagli altri. Su queste basi, siamo approdati dall'etica dell'eroe all'individualismo possessivo del liberalismo (Macpherson, 1973): fautore di una imprenditorialità esclusiva e concorrenziale, sradicata da ogni appartenenza, che anzi e per lo più patita come una *diminutio*.

Ma l'individualismo srenato che sta alla base di questa prasseologia incontra un inevitabile ostacolo. Non può, infatti, garantire sempre e comunque i risultati attesi, perché deve mettere nel conto l'inevitabile reazione degli altri che a loro volta partecipano al gioco mettendo in campo le energie ed ambizioni. In ciò sta la grandezza, ma anche la miseria dell'Occidente, vittima di una specie di maledizione. Non può, infatti, sfuggire a questo ossimoro: predisporre ad una vittoriosa sconfitta, essere cioè un innovatore perdente, un prevaricatore spietato che si scava la fossa da solo e a propria insaputa.

All'attivismo individualistico occidentale, la cultura orientale contrappone, appunto, la visione olistica: sensibilità al contesto, attenzione alla situazione, attitudine alla cooperazione per valorizzare l'unità dell'insieme. Da questo punto di vista, l'enfasi non viene più posta su un interventismo cieco e conflittuale, ma sul suo opposto, cioè assecondando la dinamica sociale, ponendosi sulla stessa lunghezza d'onda degli eventi,

nella consapevolezza gratificante di essere dalla parte giusta nella battaglia che si sta svolgendo. Per loro il tutto è sempre superiore alla parte, persino nel caso limite che in questa parte sia rappresentato un uomo.

Proviamo adesso ad applicare gli stessi principi al mondo del lavoro che è il terreno battuto con successo dal sociologo giapponese Maruyama. L'abbrivio è questo cruciale interrogativo: quali sono le modalità organizzative delle imprese occidentali rispetto a quelle orientali? Premessa d'obbligo: l'organizzazione si regge su due capisaldi, un obiettivo e i mezzi per raggiungerlo che, questo è molto importante, si determinano a partire dal fattore umano. Allora, come funziona l'insieme di persone formalmente unite per raggiungere lo scopo comune? Ci sono modi diversi per mantenere e consolidare il legame del gruppo o si può ipotizzare una regola generalizzabile e collaudata per ogni realtà lavorativa. Ebbene, nella spiegazione articolata e convincente di Maruyama questa regola *erga omnes* non può darsi esattamente perché esiste una netta ed insanabile divaricazione tra i due universi, occidentale ed orientale. Nel primo caso, il nostro mondo, il tratto dominante è l'individualismo, con conseguenze non di poco conto. Esaltando la massimizzazione delle potenzialità individuali a scapito della convergenza delle differenze personali (che è invece nello spirito della cultura orientale) si finisce per alimentare le contrapposizioni creando un clima conflittuale che, alla lunga, può nuocere sia alla produttività che alla tenuta dell'azienda stessa. Di contro, il gruppo di lavoratori giapponesi, osserva Maruyama, è come il tradizionale *design* del giardino giapponese, che evita la ripetizione di elementi simili per comporre un'armonia di elementi dissimili. In questo modo, esaltando le specificità, si evita il pericolo di livellare le differenze dei soggetti coinvolti per. Ciò avviene perché i lavoratori dell'azienda in senso lato si conoscono reciprocamente e vicendevolmente apprezzano le caratteristiche di ciascuno combinando spontaneamente le reciproche diversità. Così comportandosi, conseguono un vantaggio collettivo che fa bene a loro e all'azienda, in un processo definito da Maruyama, con un lampo linguistico, nei termini di *mutualismo eterogenico o eterogenista* i cui costituenti sono:

- *adattabilità* (opposta alla remissività di chi accetta supinamente dell'esistente);
- *identità* (individuale e sinergica col contesto, ma non vissuta come separata ed autosufficienza, per intenderci di stampo aristotelico);
- *aidaschaft* (equivalente – come composto dalla parola giapponese *aida* e *schaft* tedesco (Maruyama, 1984: 100-111) – ad interattività e cooperazione antigerarchica per meglio conseguire successi lavorativi a beneficio reciproco).

Diversamente da quelli orientali, i tecnici occidentali agiscono sulla spinta di differenti presupposti teorici, oltre che essere condizionati da

una atavica resistenza al lavoro di equipe, responsabile, al loro modo di pensare, del danno inflitto al loro profilo identitario, al valore della loro esperienza, al senso della loro storia professionale. A tanto arriverebbe l'effetto omologante dell'opzione olistica.

1. Dall'olismo all'ologramma

Si è fin qui cercato di descrivere, mettendoli a confronti, i due tipi di approccio con cui ci misuriamo con la realtà – separatezza vs olismo. Dal raffronto la nostra preferenza esce sicuramente vincente la seconda prospettiva perché in essa troviamo una risposta probante alla grande questione, che ha un'evidente connessione con il discorso fatto fin qui, la *complessità*.

Qui non si può non chiamare in causa Morin (1985) che su questo tema ha, per così dire, messo il cappello, costringendoci a fare i conti con le sue ipotesi. Nel caso che stiamo trattando, il modello sociale della complessità ci aiuta a districarci tra le molteplici implicazioni del conflitto Occidente vs Oriente, ovvero tra le due categorie dell'olismo opposto a riduttivismo. L'idea di multidimensionalità del conoscere, la natura polioculare che sta alla base della complessità ci liberano dall'angoscia di cadere in contraddizione quando ci interroghiamo sulla nostra realtà antropologica. Nei termini di Morin, l'essere umano è *unidualità*, per essere dotato di caratteri individuali ed, insieme, espressione della totalità socio-ambientale di cui fa parte. È esattamente quanto viene espresso dal concetto di ologramma,

immagine fisica le cui qualità (prospettiche, di colore ecc.) dipendono dal fatto che ogni suo punto contiene quasi tutta l'informazione dell'insieme che l'immagine rappresenta. Nei nostri organismi biologici possediamo un'organizzazione di questo genere: ognuna delle nostre cellule, anche la cellula più modesta [...] contiene l'informazione genetica di tutto il nostro essere nel suo insieme [...]. In questo senso possiamo dire non soltanto che la parte è nel tutto, ma anche che il tutto è nella parte (Morin, 1985: 49-60; 1977).

Il carattere di complessità costitutivo all'ologramma, strettamente congiunto a quello di totalità, non sacrifica, per questo, la parte al tutto né il tutto alla parte, ma li tiene uniti entrambi senza peraltro confonderli tra loro (Morin, 1982). Detto altrimenti, il principio ologrammatico mobilita un criterio di spiegazione più ricco tanto dell'olismo che del riduzionismo. Il primo, infatti, è portato a sacrificare la realtà delle parti al tutto; il secondo tende a ridurre la spiegazione del tutto alla somma delle parti. Riduzionismo e olismo sono posizioni che solo apparente-

mente si elidono a vicenda, in quanto emanazioni dello stesso paradigma della separazione, avverso all'idea di complessità. Ed infatti, «all'accecamento riduzionista (che vede solo gli elementi costitutivi) succede un accecamento "olista" (vede solo il tutto)» (Morin, 1985: 144). Quando ci si preoccupa di affermare che il tutto è più della somma delle parti, ma dimenticando di aggiungere che il tutto è anche meno della somma delle parti, si incorre nel riduzionismo olistico. In breve, in un sistema il tutto non va considerato solo in termini di emergenza, ossia di valore nelle due modalità in cui si mostra: come *aggiunta* rispetto alle parti che lo compongono, ma anche come *sottrazione*.

Ogni sistema o organizzazione che sia ha bisogno di vincoli, regole, verifiche e controlli per convertire l'eterogeneità in unità: se non proprio in termini di sinergia, almeno di conformità. Ma ciò che si acquista attraverso l'emergenza della totalità rappresenta una perdita dal punto di vista delle individualità che compongono il sistema, le quali finiscono per essere compresse, inibite in alcune loro caratteristiche peculiari loro proprie. Si pensi, per fare un esempio di cui i docenti hanno conoscenza diretta, ai vincoli imposti oggi dalla complessa macchina organizzativa universitaria: gli effetti perversi di questa omologazione regolativa per il buon funzionamento dell'istituzione hanno come contropartita l'oggettiva limitazione dei tempi e dei modi dello studio, della ricerca, quindi dell'innovazione e della creatività a livello di insegnamento.

La categoria dell'olismo in Occidente viene dunque vissuta con sospetto e la diffidenza nei confronti dell'idea che il tutto equivalga alla somma delle parti. Se quindi la somma delle parti è più del tutto, il sistema «non è soltanto arricchimento, è anche impoverimento, e l'impoverimento può essere più grande dell'arricchimento» (Morin, 1985: 147). In sintesi, il solo punto di vista olistico, cioè la sola totalità è importante, ma, in quanto parziale, è monca, mutilata di quella verità generale data dalla somma di tutti i singoli individui che costituiscono quella totalità. «L'idea di totalità diventa tanto più bella e ricca quanto cessa di essere totalitaria, quanto diventa incapace di rinchiudersi in se stessa, quanto più diventa complessa. Essa risponde più nel policentrismo delle parti relativamente autonome che nel globalismo del tutto» (Morin, 1985: 166-167). Il principio ologrammatico che fa propria l'idea di complessità è funzionale, dunque, a superare l'alternativa secca tra riduzionismo e olismo per la semplice ragione che le parti vengono considerate insieme al tutto e il tutto a partire dalle parti.

Proviamo ora ad applicare il principio ologrammatico all'educazione degli adulti. Che cosa succede? La prima conseguenza riguarda alcune criticità della prospettiva andragogica (Knowles, 1993) che, come si sa, valorizza gli adulti come *learners* (soggetti in apprendimento). Correggendo il pregiudizio che voleva questi ultimi non soggetti da istruire – per essere entrati in quella che le teorie della personalità degli anni 60

identificavano come *età matura* – l'andragogia ha il merito di aver riconosciuto e quindi considerato l'età adulta non come un punto di arrivo, ma una tappa del processo di *life learning* in connessione a due dati strutturali: per un verso, l'imporsi di una nuova e positiva sensibilità alla piena realizzazione continua del soggetto a prescindere da condizioni limitanti, in questo caso l'età; per altro verso, la rivoluzione socio-politico-economico che ha inciso profondamente nel mondo del lavoro a partire da decennio Settanta-Ottanta del Novecento.

Esiste tuttavia un punto critico in queste aspettative: la differenza tra adulto e bambino nei confronti proprio dell'apprendimento, del suo funzionamento. Di qui, infatti, prende le mosse il punto di vista antitetico alla pedagogia, cioè l'andragogia. Ad essa si deve la messa in stato di accusa del modello che

attribuisce all'insegnante la piena responsabilità di prendere tutte le decisioni su quello che verrà appreso. È un'istruzione diretta dal docente, e che lascia al discente solo il ruolo subordinato di seguire le istruzioni dell'insegnante [... ma NdR] man mano che gli individui maturano, il loro bisogno e la loro capacità di essere autonomi, di utilizzare la loro esperienza nell'apprendimento, di riconoscere la loro disponibilità ad apprendere, e di organizzare il loro apprendimento attorno ai problemi della vita reale, cresce costantemente dall'infanzia alla preadolescenza, e poi rapidamente durante l'adolescenza. [...] la pedagogia è applicata sempre meno appropriatamente» (Knowles, 1993: 7 e 74).

Per un suo pieno apprezzamento il termine *andragogia* merita un piccolo supplemento di analisi. Dobbiamo tornare indietro nel tempo, a Herbart, che aveva espresso delle perplessità nei confronti della distinzione pedagogia/andragogia, avanzata ancor prima di lui da Alexander Knapp – cui si deve l'*imprimatur* del conio *Andragogik*. Siamo tra Sette e Ottocento, tempi non ancora maturi per affrontare di petto la questione che, infatti, viene ripresa agli inizi del 900 da E. Rosenstock, il primo a circoscrivere e analizzare il problema della peculiarità e quindi delle diverse modalità di porsi dell'istruzione/formazione rivolta ai non più giovani. Gradualmente, anche in seguito alla pubblicazione nel 1957 del volume *Introduction into andragogy: Basic issues in adult education* per opera di Poggeler (1957) il termine comincia un lungo e fruttuoso cammino in paesi per altro pedagogicamente e storicamente all'avanguardia, come Austria, Olanda, Jugoslavia e Stati Uniti. E tuttavia solo dieci anni più tardi, nel 1968, il termine *andragogia* si impone con il famoso articolo di Knowles, *Androgogy, not pedagogy* (Knowles, 1968). La distinzione tra pedagogia e andragogia, ripresa anche in opere successive, viene giustificata non solo con ragioni di ordine semantico, ma anche con il riferimento ad esperienze empiriche, per venire parzialmente ritrattata nella edizione riveduta e corretta del 1980 che porta il sottotitolo eloquente di *From*

Pedagogy to Andragogy (Knowles, 1970) due definizioni di «insiemi distinti di presupposti riguardanti i discenti e l'apprendimento, di cui è necessario valutare l'applicabilità in ogni situazione» (Knowles, 1996: 72-73).

Perdura una certa separazione dalla pedagogia, uno iato tra i due soggetti educandi o per meglio dire *formandi*, adulti vs giovani e giovanissimi. Senza negare le differenze tra i rappresentanti di due età molto distanti sul piano educativo, quello che qui si vuole sottolineare è l'eccesso di specializzazione che, caratterizzando oggi l'educazione degli adulti, finisce per fare della andragogia una disciplina quasi a parte, difficilmente collegabile alla pedagogia generale. È evidente che qui viene sollevato un problema epistemologico che travalica l'ambito dell'educazione degli adulti, potendosi estendere a tutte le pedagogie, diremmo, specifiche per età (infanzia, adolescenza) o per contesto (famiglia, scuola, lavoro). Ma il caso qui riguarda *tout court* l'educazione degli adulti e deve fare i conti con le riserve mosse da qualche parte circa la tenuta dell'andragogia, essendo a rischio – secondo certa critica – di invalidamento proprio a motivo dei vincoli di appartenenza dalla *casa madre*, quando cioè essa corre per la sua strada senza mai girarsi indietro.

Poniamo la questione in termini un po' semplificati: fino a che punto è legittima l'interpretazione letterale del termine pedagogia assunta da Knowles riferendosi ad androgogia? Andando oltre il nominalismo e considerando il modo in cui storicamente è stata interpretata la pedagogia, si può affermare che il fine di questa scienza sia stato e debba restare l'educazione dei fanciulli, e basta? Se così fosse, si cadrebbe nel riduzionismo delle età e si finirebbe per considerare l'infanzia completamente diversa dall'età adulta. Di contro, con un approccio olistico/ologrammatico, si potrebbe sottolineare che il fine della pedagogia resta pur sempre l'uomo nella sua integralità e integrazione, meglio, la persona nel corso della sua esistenza, caratterizzantesi dalle fasi successive e ininterrotte di crescita lungo un *unicum* processuale (Xodo, 2003).

Come si vede, i concetti da cui siamo partiti dimostrano la fecondità della loro applicazione e ci mettono in guardia nei confronti di possibili equivoci. L'approccio specialistico rischia, infatti, di cadere nel riduzionismo quando si rifiuta di contestualizzare i problemi nell'unità del percorso di vita del soggetto. D'altra parte, va altresì riconosciuto che una pedagogia più sensibile all'approccio olistico rischia di irretirsi all'interno di questioni generali che poco aiutano ad affrontare i casi particolari. Le pedagogie filosofiche, generalmente più inclini all'olismo, sono importanti perché forniscono il senso dell'educare, ma devono essere integrate da ricerche empiriche, le sole che possono far conoscere la particolarità dei fenomeni di cui si occupano.

Dovendo riassumere quanto fin qui esposto: l'approccio ologrammatico appare il più rassicurante perché evita, come abbiamo cercato di dimostrare, tanto il riduzionismo che l'olismo e ci aiuta ad inscrive-

re l'educazione degli adulti all'interno dell'unico percorso educativo riguardante il processo di costruzione di identità nel soggetto. Certo, le età della vita di un soggetto sono diverse (bambino, adolescente, adulto ecc.), ma il processo che conduce alla *conquista* di se stessi, della propria identità personale è unitario e riguarda il soggetto nella sua interezza e inscindibilità.

Ciò che ancora manca è forse «un recupero più attento della nozione di esperienza educativa, che va sempre contestualizzata in riferimento al soggetto, inteso in tutta la sua concretezza, nei suoi riferimenti culturali, nelle sue dinamiche relazionali, nei suoi agganci sociali, nella specificità dei suoi progetti e delle sue aspirazioni» (Papparella, 2008: 45). La controprova viene dal modo in cui affrontiamo le difficoltà educative, comprese quelle degli adulti. È risaputo che l'aspetto problematico più comune del formatore alle prese con gli adulti è l'atteggiamento difensivo che frequentemente essi oppongono all'apprendimento o, meglio, una sorta di strategia messa in campo più o meno consapevolmente su come far fronte all'impegno che viene loro prospettato e che, loro sanno, è quasi nullo all'inizio e poi gradualmente diventa sempre più gravoso.

La più semplice ed efficace conclusione di questi ragionamenti può essere fornita dalla tabella seguente. Nell'analisi Knowles ci sarebbero almeno sei motivi (*core principles*) a differenziare l'apprendimento adulto da quello infantile. Ma la descrizione che si ricava sulla base della sottostante tabella pecca di astrattismo, perché separa la questione apprendimento dalle altre componenti della vita personale e soprattutto dalla totalità di un percorso di vita.

Tabella 1 – Differenze tra pedagogia ed andragogia dal punto di vista dell'apprendimento [Knowles, 1973].

Presupposti	Andragogia	Pedagogia
Bisogno di conoscere	Applicazione immediata	Applicazione posticipata
Concetto di sé	Autonomia	Dipendenza da altri
Esperienza precedente	Ruolo essenziale	Poco valore
Disponibilità ad apprendere	Ciò di cui hanno bisogno di sapere nella vita	Totale disponibilità ad apprendere
Orientamento verso l'apprendimento	Centrato sui problemi	Centrato sulle materie
Motivazione	Moventi interni: desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, autostima, qualità della vita	Moventi esterni

Gli atteggiamenti difensivi nell'apprendimento da parte del soggetto adulto che apprende si possono comprendere se indaghiamo anche sul

tipo di apprendimento nella sua infanzia, il suo livello di scolarizzazione, le relazioni che hanno caratterizzato la sua vita, le relazioni nel mondo del lavoro, la scala delle sue priorità esistenziali, insomma il suo vissuto nella cui complessità olistica convergono e trovano piena valorizzazione i principi andragogici di Knowles.

Bibliografia

- Canone Buddhista, VI, 4, 66-69.
- Julien F. (1996), *Trattato dell'efficacia*, Einaudi, Torino.
- Knowles M. (1968), *Andragogy, not pedagogy*, «Adult leadership», XVI (10), pp. 350-352.
- (1973), *The modern practice of adult education*, Association Press, New York.
- (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Revised and updated*, Cambridge Adult Education, Englewood Cliffs (NJ).
- (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- (1996), *La formazione agli adulti come autobiografia: il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano.
- Macpherson C. (1973), *Libertà e proprietà alle origini del pensiero borghese: la teoria dell'individualismo possessivo da Hobbes a Locke*, Iseidi, Milano.
- Maruyama M. (1984), *Alternative concepts of management: Insights from Asia and Africa*, «Asia Pacific Journal of Management», 1.
- (1986), *Giappone e Occidente due culture che non si incontrano*, «Lettera Internazionale», pp. 9-10.
- Morin E. (1977), *Il Metodo: ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano.
- (1982), *Scienza con coscienza*, FrancoAngeli, Milano.
- (1985), *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Cerutti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Paparella N. (2008), *La formazione degli adulti*, «Studi e ricerche», X (15), pp. 17-26.
- Pöggeler F. (1957), *Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung*, Henn, Ratingen.
- Tolstoj L. (1997), *I quattro libri di lettura*, Einaudi, Torino.
- Xodo C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come processo di costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia.

L'APPROCCIO TRANSDISCIPLINARE E TRASFORMATIVO ALLA RICERCA

Loretta Fabbri

Il titolo indica i confini dentro i quali si muove il presente saggio. La tesi che intendo sostenere costituisce l'esito di un'esperienza di studio e approfondimento che ha inseguito due precisi interessi rivolti alla ricerca di metodologie generative di forme di conoscenza empiricamente fondate e utilizzabili nei diversi contesti oggetto di studio.

Adotterò un approccio di tipo transdisciplinare analizzando soprattutto quei contributi che si sono preoccupati di allineare ciò che è rilevante per la ricerca e ciò che è rilevante per le pratiche organizzative e professionali. Il riferimento sarà verso quei modelli che hanno lavorato sulla collaborazione tra studiosi e *practitioner* partendo dall'assunto che la *collaborazione* è tra le condizioni che possono facilitare la costruzione di un sapere rigoroso ma anche rilevante per la pratica.

Queste pratiche di ricerca lavorano con una pluralità di *stakeholder* e adottano una visione *laica* dei diversi interessi: «più che cercare di comporli, ne fanno una variabile in gioco, e sottolineano come la disciplina della collaborazione, del dialogo e del confronto, consenta di ridurre le asimmetrie informative, e avvicinarsi ad una definizione condivisa di ciò su cui si sta lavorando, sviluppando un possibile processo di supporto al sense-making condiviso» (Shani, Guerci, Cirella, 2014: 289).

Il punto di partenza non è più chiedersi se gli *outsider* (i ricercatori accademici, fuori dai contesti organizzativi oggetto di studio) e gli *insider* (i pratici e gli attori interni ai contesti organizzativi oggetto di studio) possono collaborare a una ricerca ma cosa è richiesto per rendere la ricerca più valida per le parti coinvolte e in definitiva per i beneficiari dell'impegno condiviso (Shani, Guerci, Cirella, 2014: 266). La questione che gli attori coinvolti presidiano è come migliorare le modalità con le quali far funzionare le realtà, siano esse persone, organizzazioni o comunità. La ricerca del rigore si traduce nel chiedersi, aprendo un'*inquiry* collettiva diversamente risolvibile, come coniugarlo con la disciplina richiesta alla ricerca per poter sostenere il suo stato scientifico, e insieme con la rilevanza data dall'impatto della ricerca sul mondo esterno all'accademia. Si tratta, peraltro, di traiettorie aperte che si confrontano con una costante criticità, derivante dalla necessità di individuare nel *team* di ricerca

(sia nella sua componente accademica che in quella dei *practitioner*), individualità competenti rispettate e con la maturità di sapersi distanziare dai rispettivi stereotipi.

L'approdo verso forme di ricerca collaborativa è anche l'esito di un processo di *review* della conoscenza da parte di quella comunità di ricercatori impegnati nell'analisi critica del proprio ruolo e delle conoscenze che intendono produrre. Questi ricercatori ritengono una distorsione la convinzione (diffusa) che alcuni metodi siano superiori ad altri, che i pratici non abbiano gli strumenti per partecipare in termini di reciprocità a una ricerca che li riguarda. Problematizzano l'idea che la ricerca possa mettere a disposizione quel particolare tipo di *expertise* sufficiente ai professionisti per risolvere i propri problemi. Si interrogano sui modi in cui la capacità d'indagine di un professionista possa essere potenziata in seguito all'interazione con chi possiede un'*expertise* fondata sulla ricerca. Sono convinti che l'alleanza epistemologica tra *insider* e *outsider* sia necessaria per accedere alle componenti più riservate dei problemi che affrontano, attenuando così il rischio di produrre quadri teorici caratterizzati da ingenuità e incongruenze derivanti dalla non conoscenza del contesto. In questo senso, sostengono che non sia rigoroso ignorare l'indagine dei professionisti, le loro teorie, i loro modi di sottoporre a controllo le proprie idee. Sono disponibili a cercare di scoprire ciò che invece i *practitioner* sanno già fare, a imparare a riconoscere il valore delle indagini in cui i *practitioner* sono già impegnati, le teorie di cui spesso non sono consapevoli, diventando così agenti che si collocano all'interno delle situazioni (Argyris, Schön, 1998: 62-63).

I medesimi ricercatori non sono affatto convinti che il coinvolgimento di portatori di interessi diversi metta in discussione la possibilità di produrre conoscenza valida. Ritengono che ogni metodologia scientifica deve proporre metodi socialmente controllabili. La necessità di produrre conoscenze pubblicamente controllabili non coincide, tuttavia, con l'esaltazione del rigore metodologico come un valore in sé e per sé. Il valore di una metodologia dipende dalla sua capacità di affrontare problemi rilevanti all'interno di un quadro teorico preciso e coerente (Argyris, Schön, 1998: 18).

Dal versante dei *practitioner* la consapevolezza di essere indagatori e portatori di teorie funzionali alla situazione si accompagna alla consapevolezza dei rischi connessi alla loro vicinanza alle situazioni d'azione (Schön, 1993; Argyris, Schön, 1998). Sanno che chi *ha imparato troppo ciò che sa* rischia di costringere i fenomeni indagati all'interno di categorie conosciute, escludendo selettivamente i caratteri della realtà che non rientrano in quel dispositivo di conoscenza. Avvertono il bisogno di assumere nuove prospettive per lo sviluppo e il cambiamento del proprio sistema di azioni. La correzione e soprattutto la validazione delle rispettive prospettive di significato è il punto critico/riflessivo che consente di

procedere dentro setting in cui entrambi, *insider* e *outsider*, sono ricercatori interessati alla scoperta e alla comprensione di situazioni problematiche, incerte, contraddittorie.

Da ora in poi parlerò di *active research methodologies* come categoria che comprende tutte quelle pratiche che offrono una prospettiva che connette azione, partecipazione, apprendimento e ricerca (Gherardi *et al.*, 2016).

È un percorso fatto con gruppi di colleghi e colleghe appartenenti ad aree disciplinari diverse intenzionalmente cercati o studiati perché interessati a identificare in modo flessibile e negoziale quelle metodologie della ricerca orientate dal e al confronto con domande e problemi emergenti dai concreti scenari organizzativi, educativi, professionali. Si tratta di setting per lo più transdisciplinari, in parte perché richiamano filiere sviluppate soprattutto nell'ambito degli studi organizzativi, degli studi sull'apprendimento (Wenger, 2006), e degli studi sulle pratiche (Gherardi, Lippi, 2000). Altre ragioni derivano dalla constatazione che le metodologie della ricerca sono trasversali e transdisciplinari. A chi appartiene la ricerca-azione? A chi appartiene la ricerca-formazione? Alla domanda: *A chi appartengono gli strumenti della ricerca, per esempio metodi qualitativi/metodi quantitativi*, credo si possa rispondere: *A tutti coloro che li utilizzano e sono riconosciuti dalla comunità di riferimento*. I diversi posizionamenti non rimandano a paradigmi disciplinari ma entrano in merito alla moltiplicazione degli usi, delle interpretazioni e delle traduzioni che degli stessi paradigmi si possono fare in ordine ai problemi che si intende indagare.

1. Ricerca, apprendimento, azione

Ciò che ho approfondito sono pratiche che vorrei collocare dentro la famiglia delle metodologie attive di ricerca, parafrasando, anche se non senza ambiguità e annunciando la necessità di disambiguare i confini dalle contaminazioni, il costrutto di metodologie attive di sviluppo (Fabri, Romano, 2017). Le metodologie attive di sviluppo sono strategie e modalità di intervento caratterizzate dalla valorizzazione dell'apprendere dall'esperienza e dal principio che non si dà apprendimento senza azione e che ogni azione può diventare occasione di apprendimento (Fedeli, Frontani, Mengato, 2014). Sotto la voce "metodologie attive di sviluppo" troviamo la ricerca-azione, la ricerca-partecipata, la ricerca-intervento, l'inchiesta cooperativa, e ancora prima *l'action science*. A ciò possiamo aggiungere *l'action learning* e *l'action learning conversations* con tutta la tradizione trasformativa¹ (Poell, Marsick, Yorks, 2009).

¹ Posizionandosi dopo la querelle *quantitativo meglio di qualitativo*, dopo il contributo del paradigma post-qualitativo, si può aprire una riflessione promettente per lo sviluppo

La sfida è quella di costruire protocolli di interazione e di collaborazione che proceduralizzino la *partnership* tra ricercatori interessati a comprendere la realtà di cui si occupano e *reflective practitioner* interessati a validare la conoscenza che producono attraverso l'esperienza. E sotto gli stessi nomi troviamo le diverse tipologie di ricerca che hanno come obiettivo la generazione collaborativa di una conoscenza che vuol essere utile. Il problema della generazione della conoscenza è traslato in tutti i setting dove è necessario pensare, trovare nuove soluzioni, far fronte agli imprevisti. E si è tradotto in un problema epistemologico che ha trasformato il costruito stesso di conoscenza, i modelli di produzione dei saperi, i rapporti tra teorici e pratici.

Da qui l'idea di sostenere e approfondire una tesi, presa a prestito dalle sollecitazioni che provengono da quelle colleghe e da quei colleghi che stanno approfondendo la ricerca in chiave post-qualitativa (Gherardi, Houtbeckers, Jalonen, Kallio, Katila, Laine, 2016; St. Pierre, 2011): esiste un profondo e necessario legame tra azione-partecipazione-apprendimento-ricerca. Si tratta di pratiche che traslano in setting di ricerca o di formazione, assumono significati diversi, e i singoli elementi si posizionano a seconda che l'obiettivo sia declinato verso la ricerca o la formazione. Sia nell'uno che nell'altro setting, tuttavia, il legame tra ricerca e apprendimento, tra apprendimento e azione è in parte garanzia di cambiamento e il cambiamento rappresenta l'*impresa comune* delle comunità di ricerca *multistakeholder*.

Le metodologie attive di ricerca si riconoscono come tali perché condividono alcune esigenze fondamentali:

- i ricercatori siano in grado di affermare che la conoscenza generata sia scientificamente rilevante e utile per lo sviluppo delle organizzazioni e/o dei soggetti di cui si occupano;
- ricreare un rapporto significativo tra sapere scientifico e contesti di azione;
- far riferimento al costruito di pratica che rimanda a qualcosa di immateriale, che è sempre emergente dalle interazioni presenti in un contesto e che investono soggetti e oggetti, saperi espliciti e conoscenze implicite;
- intervenire all'interno dei contesti organizzativi con un approccio trasformativo a partire dall'assunto di una capacità generativa distribuita in tutti i soggetti individuali, sociali e organizzativi.

di una maggiore consapevolezza rispetto a ciò che accade durante il processo dell'azione conoscitiva. La prospettiva che gli studi post-qualitativi introducono e che si dovrebbe accogliere e approfondire, soprattutto nell'ambito educativo, suggerisce la formalizzazione e la contaminazione tra azione-formazione, apprendimento, ricerca.

Le metodologie attive di ricerca partono da alcuni consolidati epistemologici non necessariamente riconosciuti nello stesso modo nei diversi contesti disciplinari:

- l'esperienza professionale, il giudizio dei *practitioners*, la loro capacità di riflessione e pensiero critico sono gli elementi fondanti un sapere pratico che non deriva dal sapere scientifico;
- i processi di trasformazione, cambiamento, comprensione hanno bisogno di attivare forme collaborative perché funzionali sia allo sviluppo di una ricerca che non voglia essere impoverita e incapace di incidere sulle pratiche e diventare così poco rilevante da non essere in grado di dare il proprio contributo di conoscenza, sia allo sviluppo di una conoscenza esperienziale che non rimanga ancorata ai propri schemi di azione.

La collaborazione tra ricercatori e *practitioner* si traduce diversamente a seconda delle diverse prospettive. Le modalità di ricerca degli *insider* e degli *outsider* non sono affidate al caso, ma rimandano a modelli di interazione che cambiano a seconda dei paradigmi adottati. Un conto è, per esempio, il setting prefigurato dall'*Action Science* di Argyris (1983) o dalla ricerca riflessiva di Schön (1993), un altro quello richiamato dalla *Collaborative Management Research* (Shani, Guerci, Cirella, 2014).

L'opzione collaborativa è promettente perché apre strade inedite, anche se prefigura problemi e non pochi ostacoli. In questo senso va interpretata come un percorso che si accompagna ad altri, non privo di impedimenti e incertezze, ambiguità e contraddizioni. Interpretare i *practitioner* e i ricercatori come portatori di *expertise* tra loro complementari significa impegnarsi nel capire come questi attori possono coordinarsi in un'ottica di apprendimento congiunto e impegnarsi nello sviluppo di una maggiore consapevolezza rispetto a ciò che accade durante il processo dell'azione conoscitiva. Sapendo che non c'è niente di semplice o naturale nel mettere insieme portatori di interessi diversi che rendono conto a obiettivi e organizzazioni che si muovono con logiche e aspettative non congiunte.

2. Contribuire alla conoscenza utile

Riassumendo, si può dire che le metodologie della ricerca sono pratiche situazionali. Lo stato attuale della ricerca è intenzionalmente *a bassa definizione*. Le sovrapposizioni e le sfumature tra le articolazioni teoriche e metodologiche sono incerte. Il superamento dei confini consente quei processi di traslazione che aprono a contaminazioni promettenti e inaspettate (Gherardi, Houtbeckers, Jalonen, Kallio, Katila, Laine, 2016). La scelta del disegno e delle metodologie della ricerca non segue un processo *top-down* lineare, ma è il frutto della rete di relazioni, azioni e negozi-

azioni ancorate ai significati e agli ancoraggi materiali, alle conoscenze e agli apprendimenti situati nelle diverse comunità di ricerca. La *querelle* tra quantitativo e qualitativo è superata da quelle riflessioni che legano i metodi di raccolta e analisi dei dati alle diverse posizioni teoriche e metodologiche che le ispirano, per esempio il positivismo, il cognitivismo, il costruttivismo, l'interpretativismo, il post-modernismo. Per esempio, la ricerca-azione assume una molteplicità di forme diverse secondo le diverse prospettive teoriche a cui si agganciano: la prospettiva di Lewin, quella di Dewey, quella di Schön e Argyris, quella della ricerca collaborativa (Shani, Guerci, Cirella, 2014).

Parlare di ricerca-azione prima che gli studi sulle epistemologie e le pratiche professionali o gli studi sulla pratica mettessero in discussione gli assunti che separavano la teoria dalla pratica, o non fosse ancora consolidato il principio secondo cui la ricerca è anche proprietà delle comunità ha assunto significati molto diversi. L'approccio classico sperimentale di Lewin è fondato su assunti filosofici positivisti. Lo scienziato sociale è colui che coinvolge gli attori organizzativi nelle sue ipotesi e decide la direzione del cambiamento promuovendo il coinvolgimento attivo degli attori. La partecipazione è una condizione di facilitazione dei processi di implementazione del cambiamento desiderato piuttosto che esito del riconoscimento del potere conoscitivo dei partecipanti alla ricerca.

Costrutti che sono nati in contesti diversi e che soprattutto non muovono da interessi diretti verso la metodologia della ricerca di fatto hanno avuto una grande influenza nello sviluppo delle metodologie attive della ricerca. I professionisti riflessivi di Schön impegnati in una costante interrogazione e ridefinizione delle proprie azioni in virtù della necessità di conversare con le situazioni sono ricercatori in situazione. La vita professionale è epistemologicamente legata alle pratiche di ricerca con cui generano conoscenze situate (Federighi, 2016). Non solo. Schön riconosce la ricerca in tutti i contesti di pratica, e propone come modello di interazione tra ricercatori e *practitioner* la *cooperative inquiry*.

Il costrutto di comunità di pratica (Wenger, 2006) ha evidenziato come le aggregazioni informali rappresentano luoghi di costruzione di quella conoscenza situata che deriva da processi di confronto, scambio, e dialogo tra persone che condividono una pratica. La pratica coinvolge integralmente i soggetti impegnati in essa in un modo che esclude distinzioni o separazioni tra teoria e azione. Ed è a partire dalla pratica che è possibile identificare i dispositivi relazionali che, grazie alla collaborazione e a un determinato grado di intensità e ricorrenza di consuetudini relazionali, generano linguaggi, culture e saperi condivisi. Se spacchettiamo il costrutto di dispositivo relazionale, dentro troviamo scambi, negoziazioni, contraddittori, confronti sulle azioni e sul loro significato, aperture a prospettive inediti. La Comunità di pratica emerge come esito di ricerche sulle organizzazioni promosse da Wenger (2006). È il nome che

Wenger dà a quelle aggregazioni informali che producono conoscenza nelle organizzazioni. È diventato un costrutto interpretativo e analitico che ha consentito di interpretare diversamente i processi di costruzione di conoscenza. Rimanda a una cornice epistemologica *practices-based* che prefigura un movimento di generazione di conoscenze che, circolando, dà luogo a forme di apprendimento che dalla pratica hanno origine e alla pratica ritornano. Di fronte a dilemmi disorientanti rispetto ai quali il bagaglio delle risposte di routine non è sufficiente i *practitioner* generano nuova conoscenza. Da qui la convinzione (empiricamente fondata) che l'apprendimento e la conoscenza così come la ricerca sono proprietà delle comunità dei *practitioner*.

La Comunità di Pratica ha dato un grande impulso alla valorizzazione delle conoscenze nelle organizzazioni e dal punto di vista procedurale ha evidenziato come i luoghi più informali siano luoghi fondamentali per la produzione della conoscenza.

Il problema dei metodi non può essere risolto in termini immediati come opzione obbligata di un paradigma-teoria, come derivazione diretta di uno strumento da una teoria, come una corrispondenza biunivoca tra oggetto, metodo e strumento di ricerca (Fabbri, Bianchi, 2018). In questo scenario, si può dire che la ricerca empirica è multi- – multi-teorica, multimetodologica, multitecnica, multisituata.

Le metodologie non si configurano come qualcosa di già dato, ma come qualcosa da costruire sulla base di scelte più o meno coerenti, talvolta impreviste e incoerenti, tra molte opzioni che caratterizzano gli elementi costitutivi della ricerca: gli approcci metodologici e gli strumenti d'indagine viaggiano da un contesto epistemologico a un altro, si trasformano e si arricchiscono di ulteriori significati. Non si privilegiano confini e divisioni, distinzioni e chiarezza, gerarchia e ordine. Si enfatizzano le implicazioni e la complicità, quindi simmetria, equivalenza e ambiguità, come elementi che emergono, ma non si scrivono, da ciò che accade durante il processo dell'azione conoscitiva.

Bibliografia

- Argyris C. (1983), *Action science and intervention*, «The Journal of Applied Behavioural Science», IX (2), pp. 115-135.
- Argyris C., Schön D. (1998), *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano.
- Barad K. (2003), *Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter*, «Signs», 28, pp. 801-831.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.

- Fabbri L., Bianchi F. (2018), *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Romano A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
- Fedeli M., Frontani L., Mengato L. (a cura di) (2014), *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing*, FrancoAngeli, Milano.
- Federighi P. (2016), *L'azione formativa nelle organizzazioni*, «Quaderni di Economia del Lavoro», 105, pp. 115-134.
- Gherardi S., Houtbeckers E., Jalonen A., Kallio G., Katila S., Laine P.M. (2016), *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*, NSA Conference, Helsinki, 11-13 agosto 2016.
- Gherardi S., Lippi A. (2000), *Tradurre le riforme in pratica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Perla L., Riva M.G. (a cura di) (2016), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia.
- Poell R.F., Yorks L., Marsick V.J. (2009), *Organizing project-based learning in work contexts. A cross-cultural cross analysis of data from two projects*, «Adult Education Quarterly», LX (1), pp. 77-93.
- Rossi B. (2011), *L'organizzazione educativa*, Carocci, Roma.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (2014), *Collaborative management research: teoria, metodi, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano.
- St. Pierre E.A. (2011), *Post qualitative research. The critique and the coming after*, in N. Denzin, Y. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano.

PARTE SECONDA

I CAMPI DELLA RICERCA DAL PRESENTE AL FUTURO

SEZIONE I
LE POLITICHE

ABBANDONO DEGLI STUDI E DELLA FORMAZIONE:
AZIONI E STRATEGIE PER RIDURRE GLI
EARLY SCHOOL LEAVERS

Chiara Biasin

1. Introduzione

L'Unione Europea definisce Early Leaving from Education and Training (ELET) il fenomeno dell'abbandono dell'istruzione scolastica o della formazione professionale senza il completamento degli studi secondari superiori e senza il rilascio del certificato scolastico corrispondente (ISCED 3). L'acronimo ELET si aggiunge all'altro, forse più celebre, NEET (Not in Education, Employment or Training), ovvero *young people Neither in Employment nor in Education and Training* che indica la fascia di giovani adulti (tra i 18 e i 24 anni) che non sono occupati in attività di studio, formazione o nel lavoro. Il contrasto all'abbandono scolastico è stato, fin dalla Strategia di Lisbona (2000), uno degli obiettivi fondamentali dell'Unione Europea; documenti, report, comunicazioni e raccomandazioni hanno chiaramente mostrato come la bassa scolarità, all'interno di una economia complessa e globale, provochi una serie di ricadute in termini di disagio sociale, disoccupazione, povertà ed esclusione. L'abbandono precoce degli studi e della formazione è un elemento di forte criticità per le conseguenze che genera sulle vite dei singoli che affrontano da una posizione di estrema debolezza e precarietà il mercato del lavoro, la partecipazione alla società civile (OECD, 2012), l'accesso alle risorse e alle informazioni. Per queste ragioni, la riduzione del tasso degli Early School Leavers (ESL) al di sotto del 10% è uno degli obiettivi della strategia Europa 2020, che invita gli stati membri ad implementare politiche nazionali tese al ridurre gli ESL. I dati Eurostat (2016) segnalano che, benché la situazione nei vari paesi sia differente, sono tuttavia presenti alcuni elementi strutturali, spesso strettamente intrecciati fra loro, che accomunano la situazione degli ESL in Europa quali: difficoltà individuali di apprendimento, problemi socio-economici, specifici elementi del contesto socio-culturale di appartenenza, caratteristiche personali e legate all'ambiente familiare (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016). L'approccio europeo al problema si è focalizzato sulla creazione di una cultura collaborativa centrata sulla scuola (*whole school approach*), con lo scopo di raccordare, a livello europeo, nazionale e locale, interventi e

azioni di policy-makers, insegnanti, educatori, genitori, staff scolastico, ricercatori, stakeholder, enti del territorio e comunità. L'Unione Europea suggerisce di coordinare misure differenziate e integrate su tre principali aree di azione – prevenzione, intervento e compensazione – tenendo conto di sei indicatori di indirizzo per le specifiche politiche nazionali (European Commission, 2013):

- costruire anagrafi e basi dati su ELET in ciascun paese;
- aumentare la flessibilità e la permeabilità dei percorsi scolastici;
- fornire un supporto linguistico agli studenti con una lingua-madre diversa da quella scolastica;
- inserire l'argomento ELET nella formazione iniziale e continua dei docenti;
- inserire l'orientamento scolastico e professionale come materia/com-pito della scuola;
- implementare misure specifiche per il rientro degli ESL nei percorsi scolastici o di formazione professionale.

Tali indicatori segnalano come la complessità del problema possa essere affrontata mediante una serie di misure strutturali convergenti, fondate sul presupposto che un alto/buon livello di educazione e formazione sia generatore di ricadute positive a livello individuale e sociale. La visione di una cultura educativa inclusiva, basata su valori comuni quali tolleranza, rispetto reciproco, pari opportunità, non discriminazione, è alla base di una concezione pedagogica di qualità, in grado di influenzare positivamente i progressi nell'apprendimento, sviluppare il potenziale personale e il senso di appartenenza alle comunità, supportare infine il successo formativo (Council of the European Union, 2015).

Il contrasto all'abbandono scolastico e formativo degli ESL costituisce, dunque, una sfida complessa perché legata a un fenomeno multidimensionale che coinvolge l'Europa e concerne direttamente il nostro paese a causa delle sue ricadute sul piano culturale, sociale, politico ed economico oltre che per l'impatto sui più giovani. Infatti, gli ESL sono spesso ragazzi/e che hanno difficoltà economiche e di apprendimento, vivono situazioni di svantaggio sociale e hanno problemi legati alle famiglie o alla cultura di origine. Essi/e trovano ostacoli nel momento della transizione tra livelli scolastici o formativi diversi e fanno fatica ad inserirsi ed interagire nel setting scolastico *tradizionale*.

Si tratta di adolescenti o giovani adulti/e che restano *incastrati* o *interrotti* nel loro percorsi di crescita verso l'adulthood: hanno bisogno di essere orientati a scegliere il loro itinerario formativo e accompagnati a prepararlo o a modificarlo anche in relazione alla capacità di avere successo a scuola. Sono studenti e studentesse dalle carriere irregolari che necessitano di efficaci azioni di mentoring e tutoring per poter intravedere concrete opportunità di sviluppo personale e professionale all'interno di

una prospettiva di futuro. Infatti, una delle maggiori criticità degli ESL in transizione verso l'età adulta è rappresentata dal fatto che l'insuccesso, l'espulsione o l'abbandono dal sistema, dove sono invece collocati i pari età di riferimento, vengono sperimentati nel momento cruciale in cui si costruiscono le condizioni per la partecipazione alla comunità sociale, per lo sviluppo e il benessere personale, per il posizionamento nel mondo del lavoro. L'abbandono degli studi crea dunque le condizioni per finire tra le fila dei *neet*.

Infatti, la fascia di età compresa tra i 15 e i 18 anni, è sicuramente quella più critica e pure quella che ha ricevuto, sino ad ora, minori attenzioni nelle agende politiche e formative. Si tratta di quegli adolescenti che non hanno assolto l'obbligo scolastico (che prevede istruzione per almeno 10 anni nella fascia d'età compresa tra i 6 e i 16 anni) e/o l'obbligo formativo (diritto/dovere di frequentare attività formative fino al 18° anno di età) ed abbandonano il sistema di istruzione scolastica o della formazione professionale con un titolo di studio di secondaria inferiore (livello ISCED 2).

I dati nazionali rivelano che, negli ultimi quindici anni, quasi tre milioni di studenti iscritti alla scuola superiore italiana non hanno completato gli studi (Tuttoscuola, 2014); a questo dato vanno poi aggiunte anche le percentuali di chi abbandona i corsi di qualificazione professionale o non frequenta i corsi scolastici diurni.

Nel nostro Paese, i decisori politici e le organizzazioni scolastiche e formative hanno messo in campo azioni di contrasto al fenomeno del drop-out attraverso misure dedicate. Si tratta di interventi prevalentemente focalizzati sul concetto di inclusione quale via prioritaria per garantire non solo il successo formativo, ma pure opportunità di sviluppo professionale ai *neet*. Anche a livello regionale, varie misure sono state adottate sia a livello preventivo che contenitivo. In particolare, la Regione Veneto ha emanato una specifica direttiva (D.G.R. n. 1255 del 01/08/2016) successivamente ratificata (Decreto n. 1001 del 26/09/2017), per affrontare il problema all'interno del suo territorio geografico. Dall'anno scolastico 2016-17 è stato varato il progetto *Fuori Scuola* con la finalità di sperimentare un modello di intervento ad hoc, coordinato dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) attraverso la collaborazione con una rete di stakeholder (Centri per l'Impiego, Comuni, Province, CFP, enti di formazione). Nelle sette province della Regione, il modello è stato attuato con l'obiettivo di accompagnare gli studenti *a rischio* nel completamento dell'obbligo formativo e nella definizione del personale progetto di formazione.

Obiettivo di questo contributo è quello di offrire un quadro il fenomeno degli ESL nel nostro paese, al fine di stimarne entità e problematicità; in seguito, verrà esaminata la specifica situazione della Regione Veneto e presentato il progetto *Fuori Scuola* nelle sue finalità e nei suoi

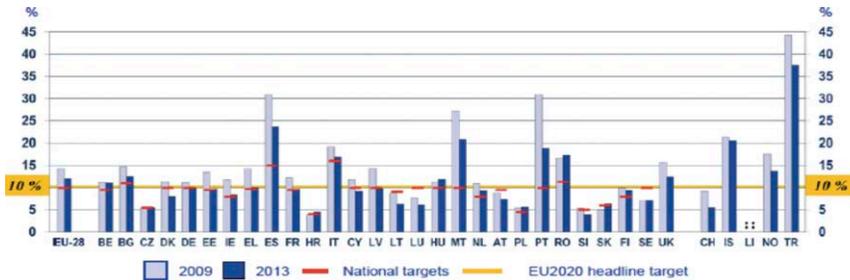
aspetti pedagogico-didattici. Infine, si cercherà di fare il punto sul progetto a seguito della prima annualità di sperimentazione; prendendo spunto dagli aspetti di debolezza e di forza, si intende ragionare sulle misure locali di intervento preventivo e compensativo rispetto al problema. Nel far ciò, si rifletterà pure sulle modalità pedagogiche e di accompagnamento educativo più adatte per aiutare gli ESL nel pervenire a forme di successo formativo, nel supportare lo sviluppo di concrete prospettive personali e lavorative.

L'approccio metodologico si svilupperà attraverso l'analisi documentale delle fonti provenienti da organismi internazionali e istituzioni nazionali, da enti locali e da data-set regionali che consentiranno di tracciare un quadro del fenomeno e di valutarne criticità e piste di intervento efficaci.

2. Gli ESL in Italia

In Europa, l'Italia è tra i paesi, con Romania, Spagna, Portogallo e Malta, in cui il fenomeno ELET è particolarmente significativo perché al di sopra della percentuale del 10% fissata dall'obiettivo di Europa 2020 (Fig. 1).

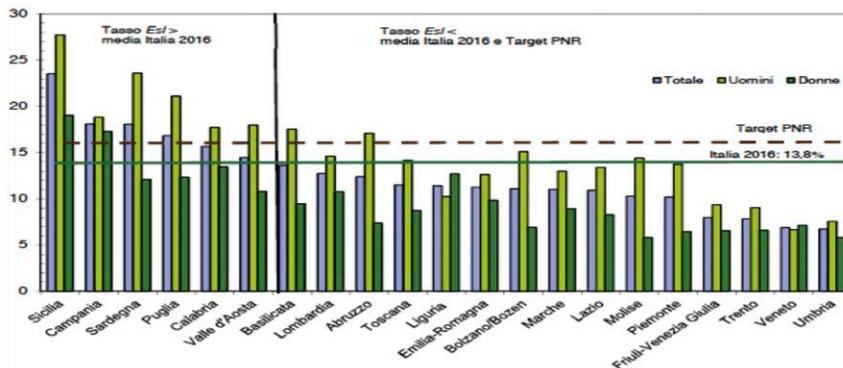
Figura 1 – Percentuale degli ESL- Europa 28 e altri paesi europei (%) [European Commission/ EACEA/Eurydice, 2016].



I dati europei mostrano che nel nostro paese, dal 2009 al 2013, la percentuale è sensibilmente diminuita, tenuto conto che nel 2006 essa corrispondeva al 20,8%. Questo trend si è assestato ulteriormente nel 2016, attestandosi al 13,8%. Tuttavia, a fronte di questa tendenza al miglioramento, il quadro italiano presenta significativi livelli di criticità. I dati forniti dal Ministero e dall'Anagrafe Nazionale Studenti (ANS) fotografano una situazione complessa e multiforme; il dettaglio regionale evidenzia un forte divario tra Nord e Sud. Vi sono regioni con tassi che si avvicinano a quelli richiesti dall'Unione Europea (Umbria, Veneto, Trento, Friuli Venezia Giulia), altre che si assestano sotto la media nazionale della dispersione (Emilia, Lazio, Marche, Molise) e altre regioni

con percentuali al di sopra del tasso ESL medio italiano (Sicilia, Campania, Sardegna, Puglia) (Fig. 2).

Figura 2 – Dettaglio ELET a livello regionale su fonte ISTAT (%) [MIUR, 2017].

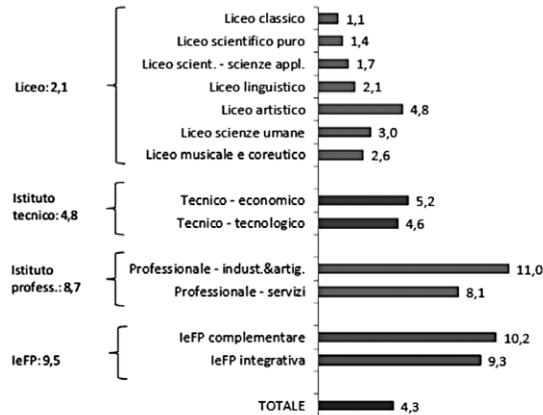


Il report del Ministero riferito all'a.s. 2015-2016 e al passaggio all'a.a 2016-17 (MIUR, 2017) fissa all'1% il tasso medio (con significative differenze tra l'1,2% delle Isole e lo 0,6% del Nord Est) di abbandono della frequenza nella scuola secondaria di I grado (durante l'anno scolastico o nel passaggio tra le annualità). La maggior dispersione in questo grado di istruzione si registra in Sicilia (1,3%), la minore nelle Marche (0,5%). Come la tabella 2 ben evidenzia, i maschi abbandonano più delle femmine. La dispersione è più significativa tra i cittadini stranieri (3,3%) rispetto agli alunni con cittadinanza italiana (0,6%), fra studenti e studentesse che sono ripetenti o che sono in ritardo rispetto agli studi (5,1%), così come tra gli alunni e le alunne anticipatori/e, che abbandonano maggiormente questo livello scolastico rispetto a chi è in regola con il percorso. La distribuzione per fasce d'età mostra che l'abbandono è più elevato fra gli studenti e le studentesse che hanno un'età superiore all'obbligo scolastico (16 anni) e che tocca la percentuale del 6,16% nel passaggio fra i cicli.

L'abbandono nella scuola superiore di II grado è pari al 4,3% ed è particolarmente elevato nel primo anno (7% di cui 4,8% nel passaggio di annualità e 2,1% durante l'anno scolastico). Anche per quest'ordine scolastico, gli studenti (5,1%) abbandonano più delle studentesse (3,4%) nel Mezzogiorno (5,5% in Sardegna) e nel Nord Ovest (4,7% Piemonte) con una maggiore incidenza nelle scuole paritarie (7,6%) rispetto alle statali. Vengono confermati alcuni trend già evidenziati nel precedente livello: la dispersione colpisce maggiormente i cittadini stranieri e l'abbandono è più elevato fra chi ha un ritardo scolastico (14,5% contro l'1,2% dei regolari). Differente è poi la distribuzione per indirizzo scolastico (Fig. 3) così ripartita: 2,1% licei, 4,8% tecnici, 8,7% professionali dove la percentuale più alta si incontra fra gli studenti che hanno scelto l'indirizzo

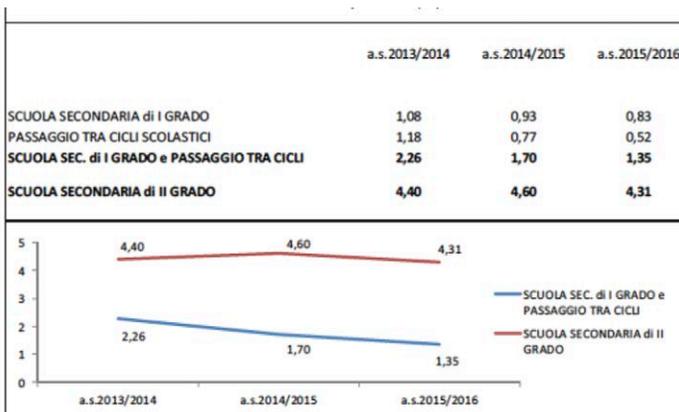
industria e artigianato (11%). Questo livello di indirizzo si rivela come il più critico per la dispersione, tenuto conto anche del fatto che il dato non considera gli studenti transitati per il sistema regionale di istruzione e formazione professionale.

Figura 3 – Abbandono nella scuola secondaria di secondo grado per indirizzo scolastico (%) [MIUR, 2017].



I dati, pur mostrando significativi miglioramenti nel triennio preso in considerazione e confermando la positività delle misure preventive e contenitive messe in atto (Fig. 4), segnalano, tuttavia, che nella fascia di età compresa tra l'obbligo scolastico e l'obbligo formativo, gli studenti e le studentesse italiani, per differenti ragioni legate al contesto geografico, familiare come a caratteristiche individuali, corrono seri rischi di drop-out.

Figura 4 – L'abbandono complessivo (%) in serie storica [MIUR, 2017].



3. Gli ESL in Veneto

Benché le percentuali di abbandono scolastico nel Veneto siano migliori rispetto a quelle di altre regioni italiane, i dati dell'Anagrafe Regionale Studenti (ARS) indicano che, a gennaio 2017, l'8,4% (pari a 3297 alunni e alunne) degli iscritti all'ARS risultano in situazione di dispersione; di questi, il 4,3% non aveva assolto l'obbligo scolastico. I trend nazionali trovano conferma locale: i momenti più critici sono rappresentati dalla frequenza alla scuola di I grado, dal passaggio tra i cicli scolastici e dal primo biennio degli studi nella secondaria superiore; i maschi sono maggiormente a rischio rispetto alle ragazze e i cittadini stranieri rispetto agli italiani. La fascia di età più critica è quella dei diciassettenni, sia italiani che stranieri, con percentuali più alte di dispersione che si registrano nelle province di Venezia, Vicenza, Padova e Verona. La tabella 1 dettaglia i dati:

Tabella 1 – La dispersione scolastica in Veneto al 31/01/2017 (N) (ASR).

Province	Età								Totale
	14 anni		15 anni		16 anni		17 anni		
	Estero	Italia	Estero	Italia	Estero	Italia	Estero	Italia	
BL	11	7	6	5	5	20	13	37	86
PD	11	22	29	43	50	100	92	161	508
RO	3	3	3	10	16	19	23	67	144
TV	3	2	7	5	21	67	98	181	384
VE	12	20	29	20	58	110	110	213	572
VI	29	13	52	42	110	91	141	200	678
VR	20	30	39	26	74	104	126	180	599
Fuori regione	15	4	24	21	54	51	96	61	326
Totale	93	94	189	172	388	562	699	1.100	3.297

La Regione ha dunque identificato nella scuola secondaria di primo grado e nel primo biennio del secondo grado il focus di intervento. Nella logica del *whole school approach*, essa punta sul coinvolgimento di studenti, insegnanti e famiglie ma anche del territorio e delle comunità locali nell'affrontare in maniera sinergica e combinata il problema. Infatti, il *recupero dei dispersi* è pensato come una strategia globale di rete che attiva partenariati (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, Servizi socio-sanitari territoriali, organismi di formazione accreditati, associazioni di categoria, organizzazioni, enti locali e bilaterali, enti pubblici territoriali, Centri per l'Impiego) in una azione multilivello. All'interno del

sistema formale, i CPIA sono stati individuati quali referenti istituzionali, diversi dalla scuola secondaria (di primo o secondo grado), in grado di garantire il raccordo con la formazione e la continuità con l'istruzione.

In questa logica, gli/le utenti vengono di fatto considerati/e come dei giovani adulti/e piuttosto che come degli/lle alunni/e *tradizionali*; anche le caratteristiche dei processi educativi proposti appaiono molto più centrati, rispetto a quelli scolastici, sulla presa di responsabilità verso le scelte personali e lavorative future da parte degli studenti stessi. Infatti, si tratta di ragazzi/e che hanno sperimentato bocciature, difficoltà, rallentamenti nell'itinerario scolastico, se non una vera e propria disaffezione verso l'istituzione scolastica e hanno una mancanza di fiducia verso sé stessi e le loro capacità/possibilità. La letteratura di settore e le numerose esperienze condotte nel passato sul territorio regionale hanno permesso di mettere a fuoco alcune linee di tendenza che sottolineano l'importanza di rafforzare la motivazione e la partecipazione alla vita scolastica attraverso un approccio *non tradizionale*: programmi e contenuti stimolanti, uso di metodologie attive, attenzione verso gli studenti ed il loro benessere personale, alleanza con le famiglie, proposta di attività extracurricolari e di lavoro di gruppo, attività di accoglienza, ascolto, orientamento e tutoraggio degli studenti, laboratori artistico-creativi e professionali.

Con la finalità di contenere il fenomeno della dispersione, la Regione ha finanziato, a partire dall'a.s. 2016-17, progetti indirizzati ai giovani minori di 18 anni che hanno abbandonato la scuola o la formazione con il titolo di studio di livello ISCED 2 o inferiore; l'obiettivo è quello di attivare percorsi innovativi finalizzati a rafforzare la fiducia e l'autostima degli studenti, preparandone l'ingresso nel mondo del lavoro e facilitandone il ruolo di cittadini attivi nelle comunità locali e nella società.

4. Il Progetto Fuori Scuola

Il progetto *Fuori Scuola* (FS) è stato avviato per gli anni scolastici 2016-17 e 2017-18 nelle sette province della Regione Veneto a seguito del D.G.R. n. 1255 del 01/08/2016. Esso punta a facilitare l'inclusione degli studenti, contenendo l'abbandono attraverso progetti in grado di combinare l'acquisizione delle competenze della formazione generale con la formazione professionale, attività creative e artistiche e orientamento professionale.

La Regione ha fornito le specifiche per la costruzione di tali progetti a partire dal monte ore dedicato e fornendo indicazioni circa la struttura dei tre moduli di competenze richieste (competenze base di cittadinanza, competenze professionalizzanti e competenze personali e sociali) e delle attività di accoglienza, orientamento e ascolto, così come illustrato dalla tabella 2.

Tabella 2 – La struttura dei progetti [D.G.R. n. 1255/2016, allegato B: 6].

Modulo	Contenuto	Soggetto/i gestore/i delle attività
Sviluppo delle competenze base di cittadinanza	Formazione su materie generaliste del primo biennio degli istituti tecnici e professionali di II grado + diritto ed economia. Durata: 600 ore di formazione in presenza + 150 ore in modalità FAD	CPIA (Centro Provinciale di Istruzione degli Adulti)
Sviluppo di competenze professionalizzanti	Formazione finalizzata allo sviluppo di specifiche competenze professionalizzanti con certificazione finale. Durata: 80 ore	<ul style="list-style-type: none"> • OdF accreditati in OF • Associazioni di categoria
Sviluppo di competenze personali e sociali	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratori artistico-creativi; durata: 30 ore • Laboratorio sull'identità di genere; durata: 10 ore • Laboratorio sociale di comunicazione; durata: 10 ore 	Esperti
Attività di accoglienza, ascolto e orientamento	Orientamento con funzione educativa (accoglienza e orientamento iniziali, tutoraggio, orientamento in uscita). Durata: 75 ore	CPIA
	Orientamento con funzione di accompagnamento all'inserimento lavorativo. Durata: 50 ore	OdF accreditato; orientamento in relazione con CPI
	Centro di ascolto psicologico individuale. Durata: 30 ore	Psicologo in relazione con i servizi territoriali

Ai fini del finanziamento, azioni di sistema, rappresentate da seminari tematici organizzati annualmente per far convergere gli stakeholder su obiettivi, linguaggi e attività di ogni network provinciale, vengono previste dalla Regione, così come attività di monitoraggio, valutazione e rendicontazione. Unità formative e risultati di apprendimento (espressi in competenze, conoscenze e abilità) devono dettagliare i percorsi previsti; particolare attenzione è dedicata alle caratteristiche, ai processi cognitivi e ai bisogni dei singoli destinatari al fine di orientare la scelta delle strategie formative più adatte e di metodi di apprendimento attivi. La griglia di valutazione prevista per ogni progetto, richiede rubriche con indicazioni di livello e parametri specifici (finalità, obiettivi, qualità, metodologia e articolazione, partenariato). Oltre alle figure dei docenti dei CPIA, degli insegnanti, degli operatori, degli specialisti-esperti e dei formatori, la Regione individua per ogni utente anche la figura di un tutor formativo, con funzioni organizzative, consulenziali e formative rispetto ai processi e ai risultati degli apprendimenti.

Gli studenti *intercettati* dalle reti provinciali dei CPIA sono stati soprattutto i ragazzi e le ragazze diciassetenni (1799, di cui il 38,9% italiani e il 61,1% stranieri) afferenti per lo più alle province di Vicenza (20,56%), di Verona (18,17%) e di Venezia (17,35%)¹. L'operazione di *intercettazione* dei destinatari dei percorsi, che ha permesso di costruire il quadro reale della situazione regionale, ha previsto azioni di censimento e di individuazione diversificate, messe a segno da vari operatori: ARS, segnalazioni di istituti scolastici ed enti di formazioni, richieste di famiglie, segnalazioni da parte di servizi territoriali (assistenti sociali, educatori, ecc.).

A questa fase, in cui sono stati individuati i potenziali utenti su base regionale (290, di cui 149 con obbligo formativo non assolto), ha fatto seguito la proposta e la presentazione del progetto agli interessati: hanno effettivamente dato il loro assenso circa la metà degli/le studenti/esse inizialmente identificati. Dei 113 utenti che hanno aderito alla prima annualità del progetto FS, 44 ragazzi/e hanno abbandonato: 69 hanno concluso i percorsi. I dati mostrano che, pur trattandosi di una prima edizione, il progetto necessita di non dare per scontati alcuni aspetti fondamentali: il processo di presa di decisione e quello della perseveranza/costanza nell'impegno formativo da parte degli utenti. Da una parte sono necessarie revisioni dell'impianto organizzativo e pedagogico-didattico che tengano conto anche della differente e specifica realtà delle diverse province; dall'altra si tratta di implementare un lavoro educativo che aiuti i/le ragazzi/e a riflettere sulle dinamiche relative alla scelta consapevole, sulla motivazione, sull'autostima e sulla percezione di autoefficacia. La tabella 3 dettaglia i differenti esiti del progetto FS nelle sette province venete.

Tabella 3 – Abbandoni e conclusione della prima annualità del progetto FS – 113 iscritti².

Provincia	Abbandono (%)	Conclusione (%)
BL	64,6	36,4
PD	25	75
TV	23,8	76,2
VE	63,2	36,8
VI	33,3	66,7
VR	36,8	63,2
Totale (N)	44	69

¹ Le percentuali di relative alle altre province della regione, sono, rispettivamente: Padova 15,41%; Treviso 11,65%, Fuori Regione 9,89%, Rovigo 4,37%, Belluno 2,61%.

² I dati riferiti alla provincia di Rovigo non sono in tabella.

I docenti dei CPIA e delle scuole secondarie hanno assicurato la parte relativa alle competenze generali, legata alle materie di studio; i laboratori creativi o professionalizzanti, con tematiche individuate in base agli interessi dei partecipanti, sono stati invece tenuti da esperti, operatori e formatori. La Tabella 4 presenta i contenuti delle attività laboratoriali attivate nelle sette province.

Tabella 4 – Laboratori attivati dal progetto FC nella prima annualità.

Province	Laboratori professionalizzanti	Laboratori creativi
BL	Lavorazione del legno in ambito artistico	Pittura su legno, acrilici, acquerello e trompe-l'oeil
PD	Ristorazione	Grafica e multimedia
TV	Competenze digitali/ creazione di un video Pizzaiolo	Hip hop, rap e poesia in musica
VE	Grafica e stampa	Scrittura creativa, parkour, musica e dj, teatro
VI	Digital manufacturing Rinforzo competenze di base	
VR	Riparazione auto, Elettricità, Grafico/segreteria, Ristorazione	Teatro, pittura

Gli/le studenti/esse partecipanti che hanno concluso la prima annualità del percorso hanno in parte deciso di rientrare nei percorsi di formazione e/o istruzione, mentre altri sono interessati ad esperienze di tirocinio e stage; altri/e stanno valutando inserimenti in percorsi di apprendistato duale. Per valutare l'impatto, le ricadute e l'efficacia delle misure messe in atto dal progetto FS è necessario monitorare i risultati anche sul medio periodo, accompagnando gli/le utenti con ulteriori misure dedicate. Del resto, il progetto FS ha mostrato margini di miglioramento che sono già stati in parte implementati nella seconda edizione sia a livello organizzativo sia metodologico-didattico:

- la definizione di un sistema di monitoraggio e valutazione più dettagliato;
- il coinvolgimento di più stakeholder e il potenziamento della rete territoriale con una maggiore precisazione di compiti e specificità di intervento dei vari attori;
- il potenziamento dei metodi di lavoro di gruppo e laboratoriali con la scelta di approcci formativi specifici (come l'andragogia e l'auto-formazione) che supportino i processi di adultizzazione;
- l'introduzione di stage curricolari, tirocini e alternanza scuola-lavoro.

Restano aperte, tuttavia, alcune questioni che, nell'ottica di miglioramento dei percorsi di contrasto all'abbandono scolastico e formativo, il progetto FS ha messo in luce.

Vi è, innanzitutto il problema del *mantenimento* in formazione degli utenti, che hanno sovente, a causa della loro storia familiare, personale e scolastica, scarsa capacità di perseverare nell'impegno scolastico, appaiono demotivati, pessimisti e disillusi, con aspettative molto basse e poco inclini alla resilienza, spesso dominati dall'impulsività, affatto interessati allo studio e alla scuola. La centratura sui processi volitivi e motivazionali può aiutare questi ragazzi/e a stabilire e mantenere obiettivi praticabili e pertinenti, ad affrontare ostacoli e difficoltà e a sviluppare concretamente le personali capacità nell'azione. Il progetto FS ha poi evidenziato come la pratica didattica necessiti di essere costantemente alimentata dalla ricerca educativa; non si tratta semplicemente di applicare delle tecniche animative o di proporre dei giochi di gruppo o delle esperienze pratiche a dei ragazzi *difficili*. È necessaria, piuttosto, una costante ricerca scientifica sui processi di adultizzazione degli adolescenti, che alimenti la sperimentazione di strumenti e la costruzione di materiali educativo-didattici e che suggerisca gli approcci più adeguati, centrati su questi/e alunni/e per aiutarli a pervenire al risultato scolastico e formativo, a trovare i loro punti di forza e ad agire sui loro punti di debolezza. Ciò evidenzia come, in misure di intervento come quelle qui proposte, i docenti debbano avere anche una preparazione specifica per essere le figure di riferimento per il/la minore, sapendo creare e mantenere solide relazioni educative, spesso *messe alla prova* dagli/lle utenti. Alle funzioni della docenza vanno dunque associate quelle di tutoring, per saper consigliare, orientare, accompagnare, guidare e anche sorreggere i/le ragazzi/e in difficoltà. La figura dell'adulto nel progetto deve infatti essere di modello, esempio, incoraggiamento, contenimento, sicurezza: funzioni che spesso la famiglia di origine non sa o non ha saputo esercitare. In molti casi, il/la minore vanno *presi in carico* in situazioni difficili e multiproblematiche (solitudine, disinteresse familiare, dipendenza da sostanze, difficoltà cognitive ecc.) a fronte di uno scarso coinvolgimento dei genitori o della mancanza di una rete familiare.

Ulteriore questione messa in luce dalla sperimentazione della prima annualità è quella dell'introduzione di una figura di coordinamento e di supervisione all'interno del progetto FS; ciò non riguarda solo la rendicontazione o la valutazione degli interventi, quanto le attività di monitoraggio, di networking, di consulenza e di coordinamento che risultano necessarie in ogni provincia a fronte della pluralità degli attori e della specificità degli interventi, dei *casì* spesso unici e difficili da affrontare, delle numerose resistenze e ostacoli nel percorso.

Non ultimo, il progetto FS impone con tutta evidenza la questione della certificazione degli apprendimenti. Situazioni in alternanza scuola lavoro, stages, attività laboratoriali e creative che caratterizzano la struttura didattica del progetto presuppongono l'idea che i saperi, pur di dif-

ferente natura – curricolare ed extra curricolare, teorici o esperienziali – possano esser equivalenti e come tali equipollenti dal punto di vista delle competenze acquisite e della certificazione finale che attesta il grado di preparazione raggiunta. Questo aspetto trova alcune resistenze tra i docenti e gli operatori e all'interno del sistema scolastico formale, usualmente tarato su programmi, contenuti ed attività istituzionali, regolati da disposizioni nazionali e poco inclini a riconoscere, valorizzare e validare competenze provenienti da un tipo di *filiere* alternativa a quella *tradizionale*.

In conclusione, si può affermare che il progetto FS coglie pienamente la sfida europea per la realizzazione degli obiettivi di Europa 2020; esso persegue l'obiettivo di favorire il rientro degli/lle alunni/e e il loro livello di qualifica aprendo ad una nuova sinergia tra scuola e formazione e tra scuola e territorio. Esso imposta la sua azione con l'obiettivo di innalzare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nazionali, ma contribuisce pure all'innovazione pedagogico-didattica centrata sullo studente ESL e caratterizzata da una costante formazione e qualificazione dei docenti e dei vari attori in una logica inclusiva e sviluppata in partenariati e reti³.

Bibliografia

- Council of the European Union (2015), *Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school*, 2015/C417/05, 15 dicembre.
- Delibera della Giunta Regionale n. 1255 del 01/08/2016, *Fuori Scuola Percorsi di recupero dalla dispersione scolastica*.
- European Commission (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support, Final Report of the Thematic Group on Early School Leaving*, European Commission, Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016), *Structural indicators on early leaving from education and training in Europe, Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures, Eurydice and Cedefop Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>> (07/2018).
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) (2012), *Rapporto OCSE PISA*, <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf> (07/2018).

³ Un ringraziamento particolare al dott. O. Colosio, al dott. F. Lazzarini e alla prof.ssa S. Corelli per i dati forniti.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015-16 e nel passaggio all'a.s. 2016-17*, <<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1c40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>> (07/2018).
- OECD (2012), *Education at a glance. OECD Indicators*, <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487> (07/2018).
- Tuttoscuola (2014), *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*, <<https://www.tuttoscuola.com/dossier/>> (07/2018).
- Ufficio Scolastico Regionale Veneto (2016), *Dispersione scolastica in Veneto*, <<http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2016/04/DispersioneScolasticaVeneto2016-1.pdf>> (07/2018).

INFRASTRUTTURE EDUCATIVE DI COMUNITÀ. RIFLESSIONI SULLE POLITICHE EDUCATIVE A PARTIRE DA EVIDENZE DI RICERCA

Glenda Galeotti

1. La Strategia Nazionale delle Aree Interne e la sperimentazione in Toscana

La Strategia Nazionale delle Aree Interne del Governo italiano e il costruito di *infrastruttura educativa* sono i due elementi attorno ai quali verte la riflessione sulla dimensione educativa all'interno delle politiche di sviluppo locale proposta in questo lavoro. Il contributo muove da uno studio di caso sull'Ecomuseo del Casentino, oggetto di una ricerca empirica, il cui obiettivo è stato comprendere la relazione tra salvaguardia del patrimonio culturale e produzione di benessere per la comunità (Galeotti, 2016; 2018a)¹.

La Strategia Nazionale per le Aree Interne (MEF, 2014) è stata varata nel 2014 dal Governo Italiano con la finalità di innalzare la *qualità della vita delle persone* che vivono in zone decentrate del nostro Paese. Il termine *Aree interne* definisce, infatti, una parte sostanziale del territorio italiano costituito da centri di piccole dimensioni, da differenziati sistemi naturali e da peculiari processi di antropizzazione e, dunque, che dispone di importanti risorse ambientali e culturali (Barca, Casavola, Lucatelli, 2014).

Per raggiungere gli obiettivi di sviluppo e coesione territoriale (European Commission, 2008; OECD, 2013; 2010), la Strategia intende trasformare i potenziali inespressi del policentrismo, della diversificazione territoriale e dalla strutturazione reticolare tra piccoli e medi comuni in punti di forza da cui trarre benefici per gli abitanti di queste zone.

Una prima fase di sperimentazione su tutto il territorio nazionale ha coinvolto le Regioni italiane nell'analisi e individuazione delle aree candidabili. In Toscana, fra le cinque zone individuate (IRPET, 2014), sono stati selezionati il territorio del Casentino e Val Tiberina² con la Strate-

¹ La ricerca in oggetto, avviata dall'Autrice nel 2015, è stata finanziata grazie ad una borsa di studio per l'International School su *Quality of Life, Well-Being and Social Relationships* (Progetto: *Global Laboratory for Quality of Life Towards EXPO 2015*) e, successivamente, dai fondi del Piano Investimento Culturale (PIC) della Regione Toscana, assegnati all'Ecomuseo del Casentino.

² Regione Toscana, Delibera n. 314 del 23 marzo 2015.

gia d'Area denominata *Toscana d'Appennino. I monti dello spirito*³, per contrastare lo spopolamento demografico, migliorando le condizioni di vita nelle valli del Casentino e dell'Alta Val Tiberina e fornendo alle giovani generazioni prospettive di sviluppo personale e professionale nel futuro del loro territorio.

In Casentino, l'Ecomuseo⁴ è uno degli attori che partecipa attivamente alla definizione e implementazione della Strategia d'area. Struttura pubblico-privata gestita dall'Unione dei Comuni Casentinesi, l'Ecomuseo si occupa della protezione, conservazione, interpretazione, valorizzazione sostenibile del patrimonio culturale e naturale della prima valle dell'Arno⁵.

Nella Strategia d'Area⁶, siti ecomuseali e centri visita dei parchi costituiscono *luoghi* del sapere e del saper fare, delle tradizioni storiche, delle produzioni tipiche locali e sono coinvolti nel rafforzamento del ruolo educativo della comunità attraverso un intervento che coinvolge istituzioni scolastiche, società civile organizzata, dipartimenti universitari e giovani cittadini. L'azione (Azione 2.2. della Strategia d'Area) muove dal considerare il patrimonio culturale e naturale *driver* di sviluppo locale sostenibile, in grado di offrire opportunità per rinsaldare il legame tra le giovani generazioni ed il territorio di appartenenza.

Complessivamente l'azione è diretta a:

- la proposta di percorsi ed itinerari per la scuola primaria e secondaria, finalizzati alla scoperta dell'ambiente e della realtà storico-culturale

³ La Strategia dell'area è stata approvata dalla Regione Toscana con la Delibera n. 1148 del 22 novembre 2016 quale parte integrante del Protocollo d'intesa tra Regione Toscana e Unione dei Comuni Montani del Casentino, in qualità di capofila del partenariato di progetto locale. Questa Strategia si sostanzia attraverso la realizzazione di sei azioni di sviluppo: dei servizi di cura, domiciliari e semiresidenziali (Azione 1), dei servizi per l'educazione, istruzione, formazione (Azione 2); della risorsa bosco e della filiera legno in modo sostenibile (Azione 3); della multi-funzionalità in agricoltura, intesa come funzione produttiva e funzione sociale (Azione 4); del turismo sostenibile e responsabile (Azione 5), dei servizi di mobilità di rete debole flessibile (Azione 6). <<http://www.regione.toscana.it/strategia-aree-interne>> (07/2018).

⁴ Fondato nel 2004 (Risoluzione n. 53/2004 del Consiglio della Comunità Montana del Casentino e Risoluzione n. 51/2013 del Consiglio dell'Unione dei Comuni del Casentino), l'Ecomuseo è gestito dall'Unione dei Comuni del Casentino, che ne promuove e coordina le attività insieme ad altri enti locali, organizzazioni culturali, associazioni di promozione sociale, imprese e privati cittadini.

⁵ Regolamento dell'Ecomuseo del Casentino, <<http://www.ecomuseo.casentino.toscana.it/>> (07/2018).

⁶ La progettazione di tale azione è stata realizzata dall'Ecomuseo del Casentino in collaborazione con la Società Italiana per la Museografia e i Beni Demo-Etno-Antropologici, per la parte dell'Atlante del patrimonio culturale immateriale, con Glenda Galeotti e Giovanna Del Gobbo per il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze sulle azioni di educazione degli adulti e il sostegno alla comunità educanti.

del territorio, al fine di migliorare la qualità della didattica collegandola alle eccellenze dell'area;

- il sostegno al protagonismo dei giovani dell'area, quali custodi e promotori dell'eredità culturale in chiave innovativa, attraverso una formazione che li renda in grado di accompagnare la realizzazione un'*Atlante sul patrimonio culturale immateriale* (ispirato alla relativa Convenzione UNESCO del 2003), insieme agli studenti e docenti delle scuole coinvolte e in collaborazione con altri attori locali;
- il rafforzamento del ruolo educativo della comunità, qualificando l'azione educativa dell'Ecomuseo, dalle cooperative ed associazioni culturali locali che, in collaborazione con esso, gestiscono laboratori didattici ed esperienze formative.

L'Atlante è al centro dell'intervento educativo per lo sviluppo locale, poiché la sua realizzazione prevede, non solo e non tanto, la raccolta e la documentazione della cultura immateriale locale, ma soprattutto l'attivazione di processi educativi che rafforzano le conoscenze e competenze in coloro che vi sono coinvolti, sia sul patrimonio culturale sia di tipo trasversale⁷. L'Atlante rappresenta, dunque, uno strumento formativo-educativo per le scuole e per gli abitanti e, nel contempo, un contenitore di risorse e potenzialità, utile alla definizione di itinerari di turismo esperienziale sostenibile, di percorsi ed incontri tra la reale e potenziale clientela turistica e gli abitanti del territorio su tradizioni, ritualità, e saper fare. In questo senso, l'azione costituisce una base conoscitiva e formativa trasversale a tutto il progetto di sviluppo dell'area considerata.

Per la definizione di questa azione sono state utilizzate le indicazioni e le evidenze raccolte nella ricerca precedentemente richiamata. Volta ad identificare quale sia il contributo di un'istituzione museale al benessere della propria comunità, l'indagine esplora le caratteristiche della relazione tra patrimonio culturale e comunità, focalizzando l'analisi sulle azioni di collaborazione dei cittadini – organizzati e non – per la salvaguardia del patrimonio stesso.

2. *L'Ecomuseo del Casentino come infrastruttura educativa di comunità*

L'analisi delle relazioni di collaborazione fra le organizzazioni – pubbliche, private e del terzo settore – aderenti all'Ecomuseo del Casentino e con altri attori, locali e non, ha rivelato come queste siano in grado di

⁷ Il riferimento è al passaggio dall'educazione al patrimonio all'educazione attraverso il patrimonio (Galeotti, 2018a).

creare una struttura organizzativa di tipo reticolare, che si dipana in tutto il territorio ed al di fuori di esso. Dall'indagine si evince che, in quanto sistema complesso, questa organizzazione reticolare manifesta proprietà globali *emergenti* riconducibili alle forme di auto-organizzazione e di cooperazione fra le parti in gioco (Lindenfors, 2017; Mobus, Kalton, 2015), quali il capitale sociale, la capacità di innovare le risposte ai bisogni della popolazione e la valenza educativa dei processi di collaborazione.

Il capitale sociale è qui inteso come possibilità di accedere e fruire di risorse cognitive diffuse (informazioni e conoscenze) e normativo-valoriali (fiducia), di cui le reti di relazioni sono le unità di analisi (Coleman, 1990; 1998; Paldam, Svendsen, 2000; Putnam, 2000). Questa qualità relazionale nasce dalla reciprocità che caratterizza i rapporti fra chi condivide appartenenza e valori intorno al patrimonio culturale ed è espressione del bene comune.

Quando, inoltre, le azioni di salvaguardia, valorizzazione e tutela del patrimonio culturale basate sulla collaborazione sono capaci di intercettare e soddisfare bisogni sociali emergenti o inespressi, riformulando le relazioni sociali e di comunità e trasformando i sistemi di *governance* delle risorse comuni in prospettiva *multi-holders*, allora queste possono essere definite come processi di innovazione sociale (European Commission, 2013a; 2013b; Donolo, Fichera, 1988; Mulgan, Tucker, Ali, Sanders, 2006; Murray, Caulier-Grice, Mulgan, 2010).

Per quanto concerne la valenza educativa delle reti di collaborazione, la ricerca ha rilevato la dimensione formativa incorporata, *embedded*, nei *networks* alimentati dall'obiettivo condiviso di salvaguardia dei beni culturali e naturali ed agiti in funzione del suo raggiungimento. Si tratta di un'educazione *ancorata* ai luoghi di vita e di lavoro (Federighi, 2012; Kolb, 1984;) e agli spazi organizzativi (Fabbri, 2017; Senge, 1990), la quale si manifesta prevalentemente attraverso processi di apprendimento diffuso e collaborativo e sostiene l'acquisizione di conoscenze e competenze non solo sul patrimonio, ma anche sociali e trasversali (Grever, Van Boxtel, 2011; Šraml, González, 2013). Queste si generano nella continua interpretazione e comunicazione dei valori dell'eredità culturale e dalle forme associative costruite attorno ad essa (Galeotti, 2018b).

È evidente, dunque, che la funzione educativa dell'Ecomuseo del Casentino non si esaurisce solo nei confronti dei pubblici tradizionali e dei contesti consueti, che vanno dall'istruzione di giovani e bambini, all'educazione non formale degli adulti, ma si allarga alle dimensioni informali dell'apprendimento dei volontari e dei membri delle organizzazioni coinvolte nella salvaguardia del patrimonio territoriale (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018).

Fondata sulla dimensione valoriale e identitaria del patrimonio culturale, complessivamente la proposta formativa dell'Ecomuseo per la comunità casentinese è riassumibile in:

- educazione formale in collaborazione con le scuole del territorio, attraverso l'offerta di laboratori, tirocini formativi e l'ospitalità dell'alternanza scuola-lavoro;
- educazione degli adulti e dei giovani, con la proposta di attività non formali, come i circoli di studio o corsi di formazione;
- educazione informale, o incorporata, nei *networks* di volontari, personale e associazioni per la gestione della struttura ecomuseale.

L'insieme di queste opportunità formative informali, non formali ed informali consente di leggere l'Ecomuseo come un'*infrastruttura educativa di comunità* che innerva il territorio casentino e connette beni culturali materiali ed immateriali e servizi culturali ed educativi. In questa prospettiva, la sua funzione principale diviene quella di favorire l'accesso e la fruizione di educazione, istruzione e formazione, nonché del patrimonio culturale e naturale, dei saperi, saper fare e significati ad esso collegati. Solitamente, queste tipologie di infrastrutture sono amministrate da istituzioni pubbliche per rispondere all'esigenza di accessibilità universale. Nel caso del Casentino, la gestione dell'infrastruttura è ad appannaggio della stessa comunità, grazie a un patto stipulato fra istituzioni pubbliche, imprese, cittadini e terzo settore su cui l'Ecomuseo si fonda.

Evadendo specifici compiti non realizzabili altrimenti, l'infrastruttura educativa di comunità del Casentino è strategica per lo sviluppo socio-economico della comunità, come vedremo più avanti, sia operando direttamente sul sistema produttivo, sia mediando i rapporti fra le parti in gioco e rafforzando le loro competenze e conoscenze. Il modello economico che ne deriva si ispira ai valori della cooperazione e all'accesso libero ed aperto alla conoscenza per il governo della ricchezza comune.

In coerenza con quanto espresso da Paolo Federighi (2000), l'infrastruttura educativa è definibile come l'elemento del sistema educativo che connette i servizi e supporta lo sviluppo e la gestione dei processi formativi individuali e collettivi. Questa concerne il campo delle politiche, poiché «la politica opera sul terreno dell'attribuzione dei diritti formativi, mentre il sistema riguarda l'ambito della loro applicazione» (p. 70). Le ragioni per cui, secondo l'Autore, si è delineata nel tempo una politica dei servizi e delle infrastrutture connessa allo sviluppo di un sistema educativo sono imputabili ai seguenti fattori:

- l'affermarsi di una politica della domanda, con la progressiva apertura e flessibilizzazione dei percorsi educativi per adattarsi sempre più alle traiettorie di vita e agli itinerari formativi degli individui;
- la riduzione dell'intervento diretto dello Stato, relegandolo ad una funzione di pianificazione e controllo;
- la costituzione di reti di servizi per favorire l'incontro fra domanda e offerta di formazione esistente sul mercato in sostituzione del vecchio modello della *politica dell'offerta*.

La direzione, gestione e sviluppo dell'infrastruttura ha un'importanza strategica all'interno del sistema educativo, poiché essa agevola il passaggio dei servizi di base da supporto interno ai diversi sub-sistemi educativi (istruzione, formazione professionale, educazione degli adulti ecc.) a politica. Nonostante certe tipologie di servizi educativi o di supporto ai processi formativi siano diffusi da decenni, l'introduzione del costruito di infrastruttura educativa ha operato un cambiamento che li ha dotati di una funzione sovraordinata rispetto ai diversi sub-sistemi, spostano il focus dall'istituzione erogatrice ai bisogni di sviluppo dei soggetti.

L'Ecomuseo del Casentino, come infrastruttura educativa, oltre a collegare i diversi ambiti di educazione formale e non formale, nonché la dimensione naturale dei processi formativi, potrebbe essere un condizione portante per la costruzione di quello che Federighi definisce un *meta-sistema educativo* di comunità, il quale è in grado di connettersi all'insieme degli altri sistemi (economico, istituzionale, sociale, ecc.), senza però ridurre la propria azione all'erogazione di attività educative al loro interno. Ciò presuppone politiche e strategie educative integrate e trasversali agli altri sistemi, sostenute dal coordinamento fra le diverse *policy* e dal collegamento fra attori educativi, culturali, produttivi ecc.

In questi termini, un'infrastruttura educativa non solo permette maggior efficacia ed efficienza degli interventi formativi, perché tesa a rispondere alla domanda di formazione originata nella relazione continua fra i diversi sistemi, ma può agevolare due principali tipi di effetti. Da un lato, facilita l'assunzione del controllo sugli itinerari formativi da parte di individui e gruppi, abolendo le barriere fra sub-sistemi educativi e dunque favorendo la mobilità fra le diverse esperienze coerentemente e liberamente scelte. D'altro lato, essa svolge un ruolo essenziale nei processi di sviluppo locale – compresi quelli delle Aree Interne –, estendendosi in senso multisettoriale, aumentando lo spazio delle interazioni fra i soggetti, convertendo l'intelligenza territoriale in capacità di mediare tra soggetti e territorio per definire strategie di sviluppo sostenibile.

Nei contesti in cui i processi di antropizzazione sono espressione della complessa interazione fra i sistemi produttivi e socio-economici con l'ambiente naturale e culturale di riferimento, le intersezioni funzionali create dalle diverse sfere di interesse sono capaci di generare economie locali che trasformano gli ambiti territoriali in specifici comprensori di attività e di servizi connessi. Qui, le reti di relazioni, siano esse amicali, familiari o formali, rappresentano la specializzazione che ogni territorio dispiega, generando fiducia, innescando la diffusione orizzontale della conoscenza codificata e non, connettendo i sistemi sociali, educativi, culturali e produttivi (Becattini, 1989; Rullani, 2010, Sbordone, 2016).

3. Le politiche educative e la domanda di formazione per lo sviluppo di comunità

La centralità del *soggetto che apprende*, attraversa tutta la letteratura pedagogica e andragogica degli ultimi decenni ed ha avuto conseguenze importanti anche nel ripensare le interazioni fra i vari sistemi – o sub-sistemi – educativi e con quelli di ambiti.

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, l'affermarsi del *life-long learning*, come principio-guida delle politiche educative e socio-economiche elaborate dalle maggiori organizzazioni internazionali (European Commission, 2000; UNESCO, 1997; OECD, 1996), ammette il diritto ad apprendere per tutti e per tutto l'arco della vita, quale *chiave* indispensabile per affrontare i problemi e le sfide delle società della conoscenza (Alberici, 2002; Angori, 2006).

L'infrastruttura educativa diventa un elemento per riorganizzare le relazioni fra le diverse agenzie educative di un territorio – sia esso locale, regionale o nazionale – connettendole verticalmente in una sorta di filiera formativa, in grado di soddisfare la domanda formativa che, ancor prima della scuola, si prolunga fin dopo il pensionamento.

Fra gli esempi di infrastruttura educativa in grado di sostenere il sistema integrato ispirato al principio del *life-long learning* troviamo il Centro Risorse Educative e Documentarie (CRED) del Mugello (Del Gobbo, 2012)⁸. In attuazione della legge regionale n. 32 del 26 luglio 2002 riguardante il *Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale, lavoro*, entrata in vigore il 5 agosto 2002, il CRED del Mugello ha creato una struttura territoriale che supporta la programmazione e il coordinamento delle attività educative per l'infanzia, adolescenza, giovani e adulti, connettendo fra loro i diversi sub-sistemi educativi del territorio e offrendo anche servizi di supporto e di sostegno all'accesso (servizi informativi, di orientamento ecc.).

In anni più recenti, la domanda di formazione diviene sempre più presente in ogni momento della vita del soggetto e non è solo di tipo professionale, ma apre anche alle dimensioni del *life-wide* e del *life-deep learning* (Bélanger, 2015). Il diffondersi di pratiche e strumenti per il riconoscimento del valore educativo dell'esperienza esprimono efficacemente l'emergenza di una visione dell'apprendimento permanente che contempli anche la dimensione del *life-wide* (Banks *et al.*, 2007; Barnett, 2010). La riscoperta della varietà e la significatività delle opportunità di apprendimento, oltre i contesti tradizionalmente dediti all'educazione e alla formazione, apre la strada a politiche di riconoscimento degli ap-

⁸ Si veda <<http://www.uc-mugello.fi.it/servizi/scheda-servizio/cosa-e-e-come-funziona-il-sistema-formativo-integrato-sfi>> (07/2018).

prendimenti conseguiti al di fuori dei quadri strutturati (UNESCO, 2010) in due direzioni principali:

- connettendo orizzontalmente istituzioni educative e con altre a vocazione educativa non prevalente (musei, associazioni e organizzazione del terzo settore, parchi ecc.);
- fornendo servizi per il riconoscimento, validazione e accreditamento dell'apprendimento esperienziale ed auto-organizzato.

Un esempio di infrastruttura educativa capace di collegare orizzontalmente istituzioni formative ed altri attori del territorio è quella realizzata dal progetto *Study Circles* (2011-2015), con un laboratorio transfrontaliero di sviluppo delle risorse umane e delle reti di cooperazione per la valorizzazione delle risorse locali⁹. Capitalizzando le esperienze italiana e slovena in materia di circoli di studio, il progetto ha sperimentato un sistema territoriale di educazione degli adulti, che *poggia* su accordi fra agenzie formative e Gruppi di Azione Locale (GAL), per la formazione permanente collegate con i Piani di sviluppo locale (Bogotaj, Del Gobbo, 2015; Galeotti G., Bogotaj N., Slanica E., Del Gobbo G., Sinkovic E., Rejec P., 2014). In questo modello di rete, l'infrastruttura educativa transfrontaliera si occupa di favorire l'accesso degli adulti alla formazione, raccogliere la loro domanda di formazione, gestire la risposta educativa attraverso azioni trasversali al sistema (tavoli di lavoro territoriali, gestione degli *info-point* territoriali, ottimizzazione delle risorse educative e della logistica ecc.). Il progetto *Study Circles* si inserisce nel quadro delineato dalla normativa nazionale¹⁰, la quale:

- istituisce le *Reti di apprendimento permanente* quale modalità organizzativa del sistema integrato di apprendimento permanente che comprende l'insieme dei servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro attivi su un territorio;
- sancisce la comparabilità degli apprendimenti ovunque essi siano conseguiti, attraverso la definizione di norme generali e livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione.

⁹ Progetto realizzato nell'ambito del Programma per la Cooperazione Transfrontaliera Italia-Slovenia 2007-2013, finanziato dal Fondo europeo di sviluppo regionale e dai fondi nazionali. <<http://www.study-circles.eu>> e <http://www.enfap.fvg.it/index.php?option=com_content&view=article&id=76:study-circles-2&catid=39&Itemid=106> (07/2018).

¹⁰ Tra le altre si menzionano le seguenti normative: legge n. 92 del 28/6/2012; Intesa Conferenza Unificata sull'apprendimento permanente del 20/12/12; decreto legge n. 13/2013; Accordo Conferenza Unificata del 10/7/2014. Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali.

La normativa citata prevede anche l'attivazione di servizi trasversali – sovraordinati – di orientamento permanente e di monitoraggio, nonché di valutazione e tracciabilità dei percorsi anche esperienziali ed auto-organizzati, al fine di favorire l'accesso all'educazione e l'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione della popolazione italiana (OECD, 2017). Una volta a regime, le *Reti di apprendimento permanente* costituiscono quello che, riprendendo le parole di Federighi, è un meta-sistema educativo per gli adulti, il quale, interfacciandosi con gli altri sistemi, risponde alla richiesta di riconoscimento dell'esperienza e, dunque, delle conoscenze e competenze acquisite in formale, non formale e informale¹¹.

3.1. La domanda di co-determinare gli itinerari educativi del *deep-life learning*

Un ulteriore elemento da considerare nella nostra riflessione sulle politiche educative per l'apprendimento permanente riguarda il fatto che l'educazione per tutta la durata ed in tutti gli ambiti della vita è possibile solo se i soggetti sono attivamente coinvolti nel loro percorso di sviluppo. Ciò significa che l'apprendimento non può diventare permanente senza essere *profondo*, perché non è solo la necessità che ci spinge ad imparare, ma anche il rintracciare un significato personale in ciò che si sta imparando, così da acquisire attivamente conoscenza e successivamente mobilitarla (Bélanger, 2015; Borghi, 1962; Walters, 2010).

Se il riconoscimento ufficiale del valore educativo dell'esperienza implica una maggiore responsabilità e autonomia da parte dei soggetti nel perseguire e gestire il proprio progetto formativo, sempre meno lineare, la crescente enfasi sul *life-deep* è ancor più evidente nella tendenza della domanda di formazione di co-determinare i propri percorsi educativi.

L'attenzione si sposta, dunque, sulla dimensione soggettiva dell'apprendimento, il quale per mobilitare efficacemente gli individui deve essere significativo. In questo caso, la funzione dell'infrastruttura educativa non si limita a connettere, in senso verticale, i sub-sistemi educativi e, in senso orizzontale, il sistema educativo con gli altri sistemi, ma prevede *meccanismi per l'interazione del soggetto con il sistema* stesso, al fine di sostenere l'auto-orientamento degli itinerari educativi in funzione di particolari bisogni formativi ed interessi conoscitivi.

Il concetto di *deep learning* rimanda a politiche educative che per Bélanger (2015) divengono politiche sugli ambienti di apprendimento, capaci di:

¹¹ In questa direzione va anche la proposta dei *Percorsi di Garanzia delle Competenze* lanciata dal Ministro Fedeli nel 2018 per contrastare il basso livello di competenze di base e trasversali degli adulti in Italia.

- garantire l'accesso ai vari tipi di risorse conoscitive, comprese le tecnologie digitali, con lo sviluppo *in chiave interpretativa* di biblioteche fisiche e virtuali, parchi, musei ecc.;
- incoraggiare le comunità e i luoghi di lavoro ad essere progettati e gestiti come ambienti che promuovono l'iniziativa e l'apprendimento informale.

Le suggestioni dello studioso canadese ci consentono di fare un'ulteriore passo nella nostra interpretazione dell'Ecomuseo come infrastruttura educativa di comunità, che muove dal considerare, in chiave educativa, le modalità con cui i soggetti entrano in relazione con il bene culturale (Federighi, 2018).

Se, infatti, posizioniamo al centro del nostro discorso *la relazione fra i soggetti e il patrimonio culturale e naturale*, potremmo giungere a due tipi di considerazione. La prima delinea il patrimonio come *materiale significativo* che attiva una dinamica di tipo conoscitiva; la seconda riguarda la capacità dello stesso di rappresentare la ragione che spinge individui e gruppi a collaborare per la sua salvaguardia. Queste dimensioni conoscitive e valoriali muovono l'azione degli individui, i quali collaborando creano una struttura relazionale complessa che innerva la comunità locale.

In questi termini, possiamo ridefinire quella dell'ecomuseo casentinese *un'infrastruttura educativa di comunità*, la cui funzione non si esaurisce nel collegare fra loro i diversi servizi educativi o fornire quelli sovraordinati, ma nel connettere ambienti di apprendimento creati dalle intersezioni collaborative fra i diversi sistemi – culturale, educativo, ambientale, produttivo ecc. – attorno ad un bene collettivo.

L'infrastruttura diviene elemento portante dello *spazio di apprendimento comunitario*, in cui i soggetti hanno la possibilità di sviluppare conoscenza in modo attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e collaborativo (Jonassen, Howland, Marra, Crismond, 2007) e, dunque, di direzionare i propri itinerari formativi. In altre parole, questo è il risultato dell'integrazione e l'influenza reciproca fra reti di:

- azione locale, basate sulla collaborazione per il raggiungimento di obiettivi condivisi, come la salvaguardia di un bene comune;
- conoscenze, codificate e non, che sviluppano e diffondono saperi, abilità, narrazioni ed esperienze fra i membri della comunità;
- fiducia, quale elemento fondante delle relazioni fra i membri della comunità che condividono valori e sistemi di credenze.

4. Conclusioni

Negli ultimi decenni, le politiche dell'accesso all'educazione e alla formazione sono passate dal diritto all'istruzione a quello dell'apprendi-

mento per tutto l'arco della vita, al riconoscimento dell'esperienza come momento significativo di acquisizione di saperi e competenze, fino al riconoscimento della richiesta di co-determinare i percorsi formativi per renderli propri.

Le tre dimensioni dell'apprendimento permanente, quali la temporalità, la spazialità e la profondità, hanno posto al centro della riflessione sulle politiche educative – e non solo – il tema dell'integrazione verticale fra i sub-sistemi educativi, quella orizzontale fra il sistema educativo e gli altri sistemi e quella fra i soggetti e sistema nel suo complesso. Quest'ultimo aspetto si riferisce alla possibilità del soggetto di co-determinazione del proprio percorso educativo, quale espressione del diritto di coltivare e soddisfare interessi conoscitivi.

Sperimentare apprendimento significativo costituisce un'esperienza intima in grado di rafforzare il senso di efficacia personale e generare energia per continuare ad imparare per tutta la vita (Belanger, 2015). Considerando *bisogni adattivi e interessi* come spinte ad apprendere, Lamberto Borghi in *Educazione e sviluppo sociale* (1962) sottolinea l'importanza del potere dell'auto-motivazione dell'individuo nei processi creativi di trasformazione di sé e dell'ambiente di vita. Riprendendo le parole di Allport, Borghi definisce *motivi di sviluppo* gli interessi, le aspettative, la pianificazione e la soluzione di problemi quali elementi «dell'adattamento creativo rivolti verso la realizzazione di finalità del futuro e strumenti di unificazione della personalità» (p. 25).

Di conseguenza, le politiche per l'apprendimento permanente dovrebbero non solo promuovere l'accesso alle fonti di apprendimento e autoapprendimento, ma fornire ambienti di vita stimolanti capaci di suscitare la curiosità, incoraggiare la creatività, alimentare la gioia dell'apprendere (Bélanger, 2003; 2015; Gibson, 1977), creati grazie alle reti di collaborazione attorno ad un bene comune.

Nei termini proposti in questo lavoro, le *infrastrutture educative di comunità* possono fornire una risposta alla domanda di formazione e di auto-determinazione degli itinerari formativi, connettendo le diverse dimensioni dell'apprendimento in ambienti creati attorno ad un bene collettivo, come nel caso dell'Ecomuseo del Casentino. Grazie alla forte relazione fra gli individui e il loro *habitat*, i processi collaborativi prefigurano l'Ecomuseo del Casentino come uno *spazio di integrazione* culturale, economica e formativa (così come proposto nella Strategia d'Area), in grado di offrire opportunità di sviluppo cognitivo attraverso l'esperienza del quotidiano, l'esplorazione del passato, del presente e del futuro.

Questi i principi a cui si ispira la Strategia d'Area (Azione 2.2.) che, a partire dalle reti di fiducia, di azione e di conoscenza costruite attorno al patrimonio culturale e naturale locale, intende promuovere pratiche trasformative dell'esistente e di sviluppo di comunità, basate sulla convivenza sociale, la sostenibilità ambientale, la bellezza natu-

rale, l'alleanza tra esseri umani e contesto di vita, ovvero sulla *qualità della vita* in tutte le sue sfumature.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Angori S. (2006), *Lifelong Learning: ambiguità di una locuzione molto usata*, «LLL – Focus on Lifelong lifewide learning», II (4), <http://rivista.edaforum.it/numero4/monografico_angori.html> (07/2018).
- Banks J.A., Au K., Ball A.F., Bell P., Gordon E., Gutiérrez K., Valdes G. (2007), *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*, The LIFE Center and the Center for Multicultural Education, Washington-Seattle.
- Barca F., Casavola P., Lucatelli S. (2014), *Strategia nazionale per le Aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance territoriale*, «Materiali Uval», 31.
- Barnett R. (2010), *Life-wide education: a new and transformative concept for higher education?*, <<http://lifewideeducation.pbworks.com/f/RON+BARNETT.pdf>> (07/2018).
- Becattini G. (1989), *Riflessioni sul distretto industriale marshalliano come concetto socio-economico*, «Stato e Mercato», 25, pp. 111-128.
- Bélanger P. (2003), *Learning environments and environmental education*, in L.H. Hill, D.E. Clover (eds.), *Environmental adult education: Ecological learning, theory, and practice for socio-environmental change*, 99, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 79-88.
- (2015) *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewide and life-deep*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002444/244440e.pdf>> (07/2018).
- Bogotaj N., Del Gobbo G. (a cura di) (2015), *Lifelong learning devices for sustainable local development: sustainable approach through lifelong learning models*, ETS, Pisa.
- Borghi L. (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Coleman J. (1990), *Foundations of social theory*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge-London.
- (1998), *Social capital in the creation of human capital*, «American Journal of Sociology», 94, pp. 95-120.
- Del Gobbo G. (2012), *Verso un sistema locale di lifelong learning nella Comunità Montana del Mugello*, in R. Paloscia, E. Tarsi (a cura di), *Capitale Umano e Patrimonio Territoriale per il progetto locale. Contributi di ricerca interdisciplinare in America Latina e Italia*, Ed. It., Firenze, pp. 294-306.
- Del Gobbo G., Galeotti G. (2018), *Natural and cultural capitals: transdisciplinary strategies toward community learning for sustainable and inclusive human development*, in M.L. Paracchini, P.C. Zingari, C. Blasi (eds.), *Reconnecting natural and cultural capital. Contributions from science and policy*, Bruxelles: European Commission, Bruxelles, pp. 163-174.

- Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G. (2018), *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, Roma.
- Donolo C., Fichera F. (1998), *Le vie dell'innovazione*, Feltrinelli, Milano.
- European Commission (2000), *A memorandum on lifelong learning*, European Commission, Bruxelles.
- European Commission (2008). *Libro verde sulla coesione territoriale: fare della diversità territoriale un punto di forza*. Bruxelles: European Commission.
- (2013a), *Guide to social innovation*, <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf> (07/2018).
- (2013b), *Empowering people, driving change. Social innovation in the European Union*, <http://ec.europa.eu/bepa/pdf/publications_pdf/social_innovation.pdf> Tepsie FP7> (07/2018).
- Fabbri L. (2017), *Organizzazioni e pratiche lavorative. Traiettorie evolutive e apprendimenti intergenerazionali*, in S. Ulivieri, G. Bertagna (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium, Roma, pp. 271-276.
- Federighi P. (a cura di) (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, BDP-Biblioteca di Documentazione Pedagogica, Firenze.
- (2012), *I processi di apprendimento nel lavoro*, in P. Federighi, G. Campanile, C. Grassi (a cura di), *Il modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, ETS, Pisa, pp. 43-47.
- (2018), *Introduzione*, in G. Del Gobbo, F. Torlone, G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, Roma, pp. 9-15.
- Galeotti G. (2016), *Elements for impact assessment of cultural heritage and community well-being. A qualitative study on Casentino's Eco-museum*, «Il capitale culturale. Studies on the value of cultural heritage», 14, pp. 914-943.
- (2018a), *Il Museo tra coesione sociale e Heritage Education*, in G. Del Gobbo, F. Torlone, G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, Roma, pp. 115-156.
- (2018b), *The educational valorisation of traditional knowledge. An intervention-research with tuleros, Mayan artisans of Atitlán Lake in Guatemala*, in S. Pinton, L. Zagato, *Cultural Heritage. Scenarios 2015-2017*, Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia, pp. 777-792.
- Galeotti G., Bogataj N., Slanica E., Del Gobbo G., Sinkovic E., Rejec P. (2014), *Linee guida per la costruzione del sistema transfrontaliero dei circoli di studio*, Comitato regionale Enfap FVG.
- Gibson J.J. (1977), *The theory of affordances*, in R.E. Shaw, J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ), pp. 127-143.
- Grever M., Van Boxtel C. (2011), *Introduction. Reflections on heritage as an educational resource*, in C. van Boxtel, S. Klein, E. Snoep, *Heritage education challenges in dealing with the past*, Erfgoed Nederland, Amsterdam, pp. 9-13.

- Istituto Regionale Programmazione Economica della Toscana (IRPET) (2014), *Le aree interne della Toscana. Individuazione e caratterizzazione*, <http://www.sviluppo.toscana.it/fesr2020/index.php?section=10_Aree%20interne> (07/2018).
- Jonassen D., Howland J., Marra R.M., Crismond D. (2007), *Meaningful learning with technology*, Prentice Hall, Upper Saddle River (NJ).
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Legge n. 32 del 26 luglio 2002, *Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale, lavoro*.
- Legge n. 92 del 28 giugno 2012, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.
- Lindenfors P. (2017), *For whose benefit? The biological and cultural evolution of human cooperation*, Springer, New York.
- MEF (2014), *Documento di Economia e Finanza 2014, il Programma Nazionale di Riforma*, Ministero dell'Economia e delle Finanze, Roma.
- Mobus G.E., Kalton M.C. (2015), *Principles of systems science, chapter 8: Emergence*, Springer, New York.
- Mulgan G., Tucker S., Ali R., Sanders B. (2007), *Social innovation what it is, why it matters and how it can be accelerated*, Oxford Said Business School, 2006, <<https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Social-Innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated-March-2007.pdf>> (07/2018).
- Murray R., Caulier-Grice J., Mulgan G. (2010), *The open book of social innovation*, NESTA, London.
- OECD (1996), *Lifelong learning for all*, OECD, Paris.
- (2010), *Rural policy reviews: Quebec, Canada*, OECD, Paris.
- (2013), *Rural-urban partnership: An integrated approach to economic development*, OECD, Paris.
- (2017), *OECD skills strategy diagnostic report: Italy*, OECD, Paris, <<https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf>> (07/2018).
- Paldam M., Svendsen G.T. (2000), *An essay on social capital: Looking for the fire behind the smoke*, «European Journal of Political Economy», 16, pp. 339-366.
- Putnam R. (2000), *Bowling alone. The collapse and revival of american community*, Simon & Schuster, New York.
- Rullani E. (2010), *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*, Marsilio, Venezia.
- Sbordone M.A. (2016), *Design Networking. Sistemi locali di economie collaborative, «Impresa sociale»*, 8. <<http://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/item/177-design-networking-sistemi-locali-economie-collaborative.html>> (07/2018).
- Senge M.P. (1990), *The fifth discipline*, Doubleday/Currency, New York.
- Šraml González J. (2013), *Trends in practical heritage learning. Study in Europe in 2012*, The Nordic Centre of Heritage Learning & Creativity, <<http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/Booklet.pdf>> (07/2018).

- UNESCO (1997), *5th International Conference on Adult Education. Final report*, <<http://uil.unesco.org/adult-education/confintea/5th-international-conference-adult-education-hamburg-germany-1997-final>> (07/2018).
- (2003), *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, UNESCO, Parigi.
- (2010), *Belém framework for action*, CONFINTEA VI, Paris.
- Walters S. (2010), *Sustainable development within learning through life*, «International Journal of Lifelong Education», XXIX (4), pp. 427-436.

EDUCARE AL BENESSERE PER MIGLIORARE IL CONSUMO CULTURALE

Maria Luisa Iavarone

1. L'analisi e lo studio

Lo studio è partito dall'analisi del concetto di benessere, soprattutto riferito ai comportamenti di consumo culturale, così come restituiti dagli ultimi dati nazionali (2013–2016). Il rapporto ISTAT *Noi Italia* 2016 evidenzia come gli italiani destinino ai *consumi culturali* (libri, cinema, teatro, musei, mostre ecc.) soltanto il 6,5% del totale delle loro spese. Questo dato rimette in discussione quello che sembrava un *trend* in crescita negli ultimi anni (OECD, 2011) ovvero che il benessere fosse legato, in misura sempre più significativa, ad aspetti immateriali quali la fruizione di mostre artistiche, opportunità culturali, come cinema, teatro, concerti, nonché, in generale, di esperienze di benessere, non necessariamente riconducibili a fattori materiali dell'esistenza (Iavarone, 2016). A ridosso di questa lettura discordante del fenomeno tra dati ISTAT e indagine OECD, lo studio si è posto l'obiettivo di fare chiarezza ponendosi due preliminari interrogativi: quale idea di cultura influisce oggi sul consumo culturale? E, a partire da tale idea, quale risulta essere il ruolo dell'educazione nel consumo culturale, con particolare riferimento al contesto italiano?

Il framework teorico che fa da sfondo all'analisi preliminare ha adottato la prospettiva di Bauman (2010) secondo la quale il consumo culturale reca in sé una *idea di cultura* che varia da contesto a contesto, da epoca ad epoca. Coerentemente a questa prospettiva, nella modernità liquida, la *cultura prodotta*, per essere trasmessa, deve trasformare il *prodotto-cultura*, che come tale obbedisce a leggi di un mercato forte e quindi esercita la *seduzione del cliente*, verso quel *prodotto-culturale* che *vende* se risponde ad un bisogno individuale, nella logica di mercato della domanda-offerta e sullo sfondo di una *cultura debole*. La cultura, nell'età dei consumi, non risponde più a un'idea paideutica o illuministica, perché non si deve più nobilitare l'uomo, insegnargli qualcosa, arricchire il suo bagaglio culturale. La cultura, nell'epoca contemporanea, è fatta di offerte, non di norme. Sempre seguendo Bauman la cultura non ha più un 'volgo' da illuminare ed elevare ha, al contrario, clienti da sedurre. Allora, coerentemente alla prodromica intuizione di M. Duchamp (1917), in un mon-

do in cui tutto è già stato fatto e detto, tutto può essere cultura, arte... Anche un orinatoio!

Se la cultura è un prodotto ed un prodotto *esiste* se diffuso e commercializzato, allora tale sillogismo afferma la vittoria del nominalismo sul realismo. Un ragionamento che sembrerebbe confermare l'aforisma di A. Warhol, 1968 «In the future, everyone will be world-famous for 15 minutes».

Ma in realtà la dinamica è ancora più complessa perché il *consumo culturale* varia sotto la spinta di co-fattori molteplici nei quali hanno parte anche i sistemi educativi e formativi e che fanno sì che i consumi culturali correlino – tendenzialmente – con migliori livelli di istruzione. Una recente indagine (Shaw, 2016) sembra infatti confermare la relazione tra bassa istruzione e bassi consumi culturali. Eppure, anche questa relazione, apparentemente scontata, non risulta così diretta e lineare. Se andiamo ad osservare, ad esempio, alcune statistiche fornite dalla Apple i maggiori acquirenti di iPhone di ultima generazione sembra siano individui appartenenti a classi economicamente svantaggiate e con bassi livelli di scolarità; circostanza che, tuttavia, non consente di escludere a priori che questi stessi *device* possano di fatto svolgere una funzione di *veicolo di consumi culturali* attraverso la fruizione di contenuti culturali digitali e di rete. In altre parole, tra consumi culturali e fruizione di contenuti culturali sembra verificarsi un *effetto spiazzamento*. Oggi, infatti, la fruizione di contenuti culturali, grazie alle tecnologie, si è sganciata dal consumo di prodotti culturali tradizionalmente intesi. In altre parole, si può vedere un film o leggere un libro senza necessariamente andare al cinema acquistandone il biglietto o entrando in una libreria.

Figura 1 – Rapporto tra consumi e fruizioni culturali [elaborazione propria].



Obiiettivo preliminare dello studio è stato, allora, indagare il rapporto tra bassi livelli di istruzione e formazione, scarsa attività intellettuale e bassissima propensione al consumo culturale, allo scopo di mettere a fuoco azioni ed interventi volti a ridurre il fenomeno di soggetti intellettualmente inattivi, non impegnati né nello studio, né nel lavoro, riconoscibili nell'area dei cosiddetti NEET (Not in Education, Employment or Training) (16-24 anni) e pertanto fragili e quindi a rischio di esclu-

sione sociale, con una bassa propensione al consumo culturale, eppure fortemente tecnologizzati.

Il fenomeno dei NEET in Italia ha proporzioni notevoli: sono circa 2 milioni, poco meno del 20% dei giovani secondo i dati Istat (2016). Queste significative percentuali spingono ad ipotizzare una sempre maggiore necessità di progetti, interventi politici e di ricerca volti a favore di pubblici deboli e a rischio di esclusione sociale, affinché vivano appieno da cittadini attivi e quindi anche da consumatori culturali.

Lo studio ha quindi tentato di interpretare, attraverso un'analisi interdisciplinare che ha incrociato dati economici, sociali, demografici ed ambientali, la correlazione tra bassi livelli di istruzione e formazione, scarsa o nessuna fruizione culturale recente (nessun libro letto, nessuna fruizione di cinema o teatro negli ultimi 12 mesi).

L'incidenza crescente di questi giovani, anche nel nostro Paese (ISTAT, 2013) ha alimentato l'attenzione di ricercatori, politici e decisori allo scopo di individuare misure, strategie, indirizzi efficaci volti a ridurre il fenomeno ma soprattutto a creare contesti formativi e di cura educativa dove i giovani possano recuperare il desiderio e la motivazione a studiare, a rientrare in formazione, per vivere appieno, da cittadini attivi e quindi anche da consumatori culturali. Un risultato significativo, in tal senso, sembra l'approdo, nel quadro di una legislazione sensibile (cfr. la Legge n. 205 del 29 dicembre 2017, così detta Legge Iori sull'educatore professionale socio-pedagogico e pedagogista) a nuove figure educative, più responsive alle esigenze che maturano all'interno delle nostre società come, ad esempio, il *pedagogista del benessere* (Iavarone, 2018). Tale professionista si profila come una opportunità per intercettare talune emergenze ed intervenire nei processi di formazione delle generazioni attuali che manifestano caratteristiche, bisogni e forme di disagio completamente diverse dalle precedenti. In particolare, il *pedagogista del benessere* individua il suo campo di azione nella promozione di competenze autoprogettuali e critiche con la finalità di perseguire un progetto della soggettività, umanisticamente inteso, che miri a coltivare aspetti ritenuti indispensabili per la piena realizzazione di sé e quindi per un autentico benessere personale e sociale.

Sulla base dei dati presi in considerazione e delle implicazioni individuate, l'analisi spinge ad ipotizzare una sempre maggiore attenzione verso progetti, azioni, interventi di sviluppo professionale svolti a favore di pubblici fragili relativamente ai livelli di istruzione e formazione e particolarmente resistenti al consumo culturale.

In conclusione, alla luce delle innovazioni tecnologiche che hanno rideterminato la fruizione dei consumi culturali, lo studio fa emergere la necessità di:

1. ridefinire il costrutto di *consumo culturale*;
2. individuare un paradigma interpretativo per riconcettualizzare la dialettica educazione-cultura-sviluppo-consumo;

3. rivolgere maggiore attenzione verso progetti *lifelong learning* capaci di stimolare, orientare, incentivare la fruizione-accesso a contenuti culturali in modalità *free access* e *open source*;
4. sviluppare politiche della formazione volte a valorizzare profili olistici dell'educazione orientati al benessere e alla qualità della vita.

2. Conclusioni

È ormai acquisito che un discorso sui consumi culturali non può vertere solamente sull'analisi del consumo culturale tradizionalmente inteso ma deve interrogarsi soprattutto su coloro cui tale consumo è diretto. In altre parole, se si pensa di stimolare il consumo culturale mettendosi solo dal punto di vista di chi *produce* senza considerare quanto siano amorfi e fluidi gli scenari attuali dell'accesso all'informazione e al sapere, si rischia di produrre analisi e relative risposte parziali, inadeguate ed inefficaci.

In definitiva, il problema si articola sulla necessità di raccordare l'*offerta* culturale alla *domanda*, al reale bisogno dei consumatori. Se non c'è maggiore riconoscimento da parte dei produttori culturali di quanto la domanda sia cambiata, si rischia di lavorare su una offerta sterile ed improduttiva. Da tale considerazione, per certi versi ovvia, è scaturita la proposta di virare verso una proposta formativa capace di stimolare il consumo culturale, smuovendo l'immobilismo intellettuale in cui versano molti giovani, soprattutto appartenenti alla cosiddetta generazione *post-millennials*¹. A questo fondamentale spostamento di accento si arriva soprattutto con la digitalizzazione del reale che impone un cambiamento di approccio nell'interpretazione del fenomeno educativo.

L'intuizione consiste, allora, nel disegnare un profilo educativo che, nelle intenzioni di chi scrive, è riconoscibile nella figura del *pedagogo del benessere* capace di porsi quasi come mediatore culturale, al fine di entrare in relazione con giovani il cui accesso all'informazione, alla comunicazione, alla socialità e quindi anche al consumo culturale, avviene prevalentemente per il tramite delle tecnologie. In effetti, chiunque si occupi oggi di formazione, è indispensabile che sia capace di entrare in relazione con il sistema di significati in cui i giovani sono immersi e all'interno del quale sviluppano interessi e relazioni. Senza una reale capacità, da parte di chi si occupa di processi di sviluppo, di entrare con consapevolezza nei codici di pensiero e di linguaggio dei nativi digitali, nessuna azione culturale ed educativa efficace risulta possibile.

¹ Per *Millennians* e/o *Post-Millennians* si intendono i bambini nati a partire dal 2000 la cui crescita si è caratterizzata per un diffuso utilizzo delle tecnologie e di Internet in particolare (cfr. Howe, Strauss, 2008).

Bibliografia

- Agnoli M.S. (a cura di) (2014), *Generazioni sospese: percorsi di ricerca sui giovani Neet*, FrancoAngeli, Milano.
- Antonini E. (2014), *Giovani senza: l'universo Neet tra fine del lavoro e crisi della formazione*, Mimesis, Milano.
- Bauman Z. (2010), *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma-Bari.
- Boffo V., Fedeli M. (a cura di) (2018), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Federighi P. (2010), *Professioni educative e lavoro*, «Pedagogia oggi», 1, pp. 70-86.
- (2011), *La ricerca evidence-based in educazione degli adulti*, «Pedagogia oggi», 1, pp. 112-120.
- Howe N., Strauss W., Nadler R. (2008), *Millennials & K-12 schools: Educational strategies for a new generation*, LifeCourse Associates.
- Iavarone M.L. (a cura di) (2016), *Sport e attività motoria per il benessere. Frontiere formative e didattiche*, BradipoLibri, Torino.
- (2018), *Il pedagogista del benessere: un professionista per il XXI secolo*, in C. Crivellari (a cura di), *Paradigmi della pedagogia*, PensaMultimedia, Lecce, pp. 143-159.
- Ieracitano F. (a cura di) (2012), *Produzione e consumi culturali. Uno sguardo alle tendenze contemporanee*, FrancoAngeli, Milano.
- ISTAT (2013), *Rapporto annuale 2013. La situazione del Paese*, <https://www.istat.it/it/files/2013/05/Rapporto_annuale_2013.pdf> (07/2018).
- (2016), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Legge n. 205 del 29 dicembre 2017.
- OECD (2011), *Better Life Index (BLI)*, <<http://www.oecdbetterlifeindex.org>> (07/2018).
- Roggerone F. (2014), *Il lavoro che non c'è: disoccupati, inoccupati, neet: come affrontare la perdita o la mancanza del posto di lavoro*, Castelvecchi, Roma.
- Shaw H. (2016), *What your choice of smartphone says about you*, British Psychological Society Social Psychology Section's Annual Conference.

SUPPORTING KEY COMPETENCES AND SOFT SKILLS IN HIGHER EDUCATION

Claudio Melacarne, Carlo Orefice, Mario Giampaolo

1. Introduction

In the actual scenario of the European labour market characterized by a continuous advancement in knowledge and a workforce high mobility rate, universities in European Union are questioning themselves how preparing their students for future work. This issue is of high relevance from a European perspective as well as globally (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014; European Union, 2016; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Two possible responses given by the European higher education system are related to the implementation of strategies to support: a) the acquisition of skills considered as strategic in enhancing students' employability and b) the development of faculty professionalism (Cleary, Flynn and Thomasson, 2006; Dencolo and Reeves, 2013; Mishra, 2014). In Italy, the need to increase and improve the quality of these strategies has been observed by both universities and organizations in the labour market (Boffo, 2017; Boffo and Gioli, 2017; Boffo, Gioli and Terzaroli, 2017).

In a research conducted in 2015, for example, 3000 questionnaires were collected from five Italian universities selected on the base of their geographical position and the number of students enrolled. Students, in their last year, were asked to answer questions regarding teaching practices used by faculties in their courses. Data collected seems to indicate a widespread presence of teaching practices that are less than effective in developing soft-skills in students. Based on these data, it seems possible to conclude that a large part of the teaching culture pervading the Italian Universities is still based on traditional models (Fedeli, Grion and Frison, 2016; Fedeli, Serbati and Taylor, 2016).

Observations and reflections that arise from the university stakeholders in the labour market are even clearer, since they indicate the need to align specialist and soft-skills (Unioncamere–Ministero del Lavoro, 2016; De Giovanni and Melacarne, 2017).

2. Research directions and organizational approaches to foster a soft-skill culture in higher education

Scholars have studied soft-skills for decades and there are various research directions that propose methodologies to facilitate their development (Robles, 2012).

A first research direction we want to mention is situated within the framework of Transformative Learning Theory (TLT). This, whose most relevant contributions are on the development of critical thinking, problem solving, social and trans-cultural skills, attempts to answer to the following question: how does a person develop skills to deal with new and contradictory problems in real life situations? This research direction focuses, moreover, on educational methodology in various stages of adults' life and work, placing itself as one of the first attempt to promote non-disciplinary skills as a strategic element with which to address the complexity of current society (Mezirow, Taylor, and Associates, 2009; Taylor and Cranton, 2012; Hoggan, 2016).

A second research direction looks at the problem of soft-skills development within university contexts. It tries to answer the following question: how soft-skills could be developed within curricular courses? To find a possible solution, it developed theories and methodologies based on the idea that soft-skills can be cultivated only if faculties recreate in class the same conditions that in the real life allow to actively experiment forms of thinking and actions (Resnick, 1995). This direction adopts a *micro* perspective, based on the analysis of teaching practices. It tries to determine, for example, how a faculty can develop problem solving or critical thinking as a part of activities implemented during lessons, or it tries to understand which online instruments can be adopted in the classroom in order to stimulate skills development. This research direction has generated a broad range of learner centred methodologies, which appear to be promising in terms of teaching methods innovation (Resnick and Spillane, 2006).

A third research direction focuses mainly on action plans (Suchman, 1987) and on educational structures (Fabbri, 2007; Fabbri and Rossi, 2008) adopted to support soft-skills development within a complex organization by persons who work in it. This approach is based on strategic organizational learning (SOL) and its final purpose is organizational development (Gephart and Marsick, 2016). It examines which tools an organization, such as the university, could use to develop its own courses in the light of the need to facilitate soft-skills acquisition. This direction of research intercepts useful trends to organize innovative curricula for the development of soft-skills. With regard to this issue, it proposes two main approaches discussed in the literature (Yorke and Knight, 2004): a) parallel; b) embedded (see Tab. 1).

The first approach aims to offer students' activities focused on developing specific soft-skills, in the form of a parallel offer to the program curriculum. At the same time this approach is accompanied by a formal recognition in terms of university credits or certifications. Many European universities, in particular the public ones, followed this line, albeit with different pace and implementing different procedures. Thus experiences that allowed students to attend activities that aim to develop specific non-disciplinary skills alongside their standard curricula proliferated (Yorke, 2006). The curricula were basically designed along two criteria: a) incremental (increasing the educational activities offered to students); b) differential (offering a new teaching/learning area known as *soft-skills*). The innovative aspect of this line of intervention is the experimentation of a more flexible teaching, formulated on the base of external demands, while maintaining coherency with regulatory standards, subject peculiarities and, moreover, inserting new cross-disciplinary teaching options. This experimentation had a significant impact on the organization that adopted it in terms of: a) re-organization of the premises, b) quality improvement of the teaching settings, c) hybridization of professional skills, some of which external to the university, d) ability to make a specific contribution insofar soft-skills have been identified as strategic.

The second approach is based on the premise that there is no difference between the way disciplinary contents and soft-skills are taught (Yorke and Knight, 2004). The distinctive trait of this approach is that it follows a criterion of cultivation (working with existing practices) and integration (changing the quality of teaching rather than the amount of content).

Table 1 – Characteristics of Parallel and Embedded approaches.

	Parallel approach	Embedded approach
Planning approach	Sequential: skills are identified and ad hoc activities are conducted.	Integrated: the learning setting is organized to allow students to learn in a <i>simulated</i> environment.
Role of the institution	Organizes educational activities focused on a specific soft-skills offer together with coursework, deciding how to formalize certification thereof in terms of course credits from time to time.	Supports educational innovation through faculty scientific communities that aim to support and legitimate the adoption of teaching strategies.
Organizational impact	High impact on formal procedures and low impact on organizational/teaching culture.	Low impact on formal procedures and high impact on organizational/teaching culture.
Assessment	Qualitative and/or quantitative assessment with peer review playing a minor role.	Qualitative and/or quantitative assessment with peer review playing a major role.

Non-disciplinary skills cannot be separated from the process of acquiring specific knowledge and technical skills. Distinction between non-disciplinary and disciplinary skills is mainly useful and functional in terms of defining taxonomies to support decision makers or managing governance processes. In terms of students' learning process, there is no separation between what is learned and how it is learned (Treleaven and Voola, 2008). In this approach, soft-skills are not interpreted as elements on which to work separately compared to specialized skills. The focal point of this approach is that it considers the use of learner-centered teaching practices in the classroom as more promising than designing parallel experiences. Problem solving is part of the procedures that a student uses in order to define plausible solutions to an uncertain problem and, in doing this, the student needs to be able to access specific knowledge, experiment and see the effects of his or her actions as the work progresses and validate ideas with pairs (Engeström, 2001). Embedded approach would allow university students to gain practice in acquiring a technique, content or knowledge within a formal educational setting which is managed and organized by the professor as an area in which *know how* takes the precedence over the *know-what* (Yorke, 2010).

3. Conclusion

In terms of efficacy, some researches indicate (Andrews and Higson, 2008) that is very difficult to obtain objective feedback on which approach secures the better results. Is it better to promote workshops and specific activities for developing particular soft-skills or should one invest in the essential innovation of the university teaching quality and *teach* soft-skills as an integrated part of university courses? There is certainly no contradiction between the two approaches. However, certain studies acknowledge that the adoption of an integrated approach could ensure greater impact on students' learning processes and more sustainability within the university structure (Treleaven and Voola, 2008).

In terms of translating the two approaches into actual actions, it is possible to say that the organization of workshops in parallel with generic teaching courses would generate a softer impact on the overall organization of the didactic activities. On the other hand, the change and innovation, which requires a transformative approach to teaching practices, may generate organizational turbulence, which is relatively modest in terms of structural changes of courses. Most of the impact will be felt in the faculties' cultural and intangible work and in the practices of the academic community. This is certainly a more substantive change in how organizations think and manage courses.

References

- Andrews J., Higson H. (2008), *Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study*, «Higher Education in Europe», XXXIII (4), pp. 411-422.
- ANVUR (2015), *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani*, <<http://www.anvur.org/attachments/article/248/Rapporto%20TECO%202014.pdf>> (07/2018).
- Artes J., Forbes P., Ripmeester N. (2011), *Supporting graduate employability: Hei practice in other countries*, BIS Research Paper Number 40, BIS, London.
- Boffo V. (2017), *Apprendere la cura di sé: Life Skills per educare ad apprendere*, «Epale Journal», 25.
- Boffo V., Gioli G. (2017), *The youth transition from higher education to the workplace*, in S. Sava, P. Novotny (eds.), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension*, Firenze University Press, Firenze, pp. 55-69.
- Boffo V., Gioli G., Terzaroli C. (2017), *The development of student employability in higher education: A comparative perspective on university approaches at european level*, «Educational reflective practices», 1, pp. 7-29.
- Cleary M., Flynn R., Thomasson S. (2006), *Employability skills: From framework to practice-an introductory guide for trainers and assessors*, Adobe Digital Edition version.
- De Giovanni L., Melacarne C. (2017), *Le competenze trasversali per l'higher education*, Fondazione CRUI, I quaderni dell'Osservatorio Università Impresa.
- Denecolo P., Reeves J. (2013), *Developing transferable skills. Enhancing your research and employment potential*, Sage, London.
- Engeström Y. (2001), *Expansive learning at work: Towards an activity-theoretical reconceptualization*, «Journal of Education and Work», XIV (1), pp. 133-156.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014), *Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability 2014*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- (2018), *The european higher education area in 2018: Bologna process implementation report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf> (07/2018).
- European Union (2016), *Education and training monitor 2016*, <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf> (07/2018).
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo* [Community of practices and reflective learning], Carocci, Roma.
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di) (2008), *Cultura del Lavoro e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di) (2016), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* [Engage to learn. Active methods and technics for training], Pensa Multimedia, Lecce.
- Fedeli M., Serbati A., Taylor E.W. (2016), *Developing teaching and learning methods to innovate the Italian context of Higher Education: the case of University*

- of Padua, «Excellence and innovation in learning and teaching», I (1), pp. 53-70.
- Gephart M.A., Marsick V.J. (2016), *Strategic organizational learning: Using system dynamics for innovation and sustained performance*, Springer, New York.
- Hoggan C.D. (2016), *Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology*, «Adult education quarterly», LXVI (1), pp. 57-75.
- Knight P., Yorke M. (2004), *Learning, curriculum and employability in higher education*, Routledge Falmer, London.
- Mezirow J., Taylor E.W., Associates (eds.) (2009), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mishra K. (2014), *Employability skills that recruiters demand*, «IUP Journal of Soft Skills», VII (3), pp. 50-55.
- Resnick L.B. (1995), *Imparare dentro e fuori scuola* [Learning inside and outside the school], in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze, a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* [Social contexts of learning. Acquire knowledge, in school, at work, in daily life], LED, Milano, pp. 61-84.
- Resnick L.B., Spillane J.P. (2006), *From individual learning to organizational designs for learning. Instructional psychology: Past, present and future trends, Sixteen essays in honor of Erik De Corte*, pp. 259-276.
- Robles M.M. (2012), *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, «Business Communication Quarterly», LXXV (4), pp. 453-465.
- Suchman L.A. (1987), *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Taylor E.W., Cranton P. (eds.) (2012), *Handbook of transformative learning: Theory, research and practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Treleaven L., Voola R. (2008), *Integrating the development of graduate attributes through constructive alignment*, «Journal of Marketing Education», XXX (2), pp. 160-173.
- Unioncamere-Ministero del Lavoro (2016), *Sistema Informativo Excelsior*, <<http://excelsior.unioncamere.net>> (07/2018).
- Yorke M. (2006), *Employability in higher education: What it is – what it is not*, vol. 1, Higher Education Academy, York.
- (2010), *Employability: Aligning the message, the medium and academic values*, «Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability», I (1), pp. 2-12.
- Yorke M., Knight P.T. (2004), *Learning and employability*, «Embedding employability into the curriculum», 3, pp. 1-28, <<http://qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/Embedding%20employability%20into%20the%20curriculum.pdf>> (07/2018).

META-ANALISI DEGLI ORIENTAMENTI DI RICERCA INTERNAZIONALI SULLE POLITICHE DI EFA

Marcella Milana

1. Introduzione

I complessi processi decisionali che influenzano le politiche educative sono divenuti oggetto di indagine privilegiato in un'ampia area della ricerca educativa a livello internazionale.

Focalizzando l'attenzione sulle sole politiche di educazione e formazione degli adulti (EFA da qui in poi), la complessità dei processi decisionali abbraccia un'ampia sfera del lavoro governativo, poiché più ministeri ed agenzie deliberano in questo ambito a diversi livelli territoriali e di competenza (per es. lavoro, istruzione, salute ecc.) (Milana, 2017). Inoltre, i governi nazionali formano alleanze che, una volta formalizzate, danno origine a organizzazioni intergovernative con proprie finalità, strutture amministrative e modalità di lavoro. Queste organizzazioni condividono un mandato per agire nell'interesse dei governi nazionali a sostegno, ad esempio, della pace mondiale (UNESCO), dell'integrazione europea (European Union) o della crescita economica e del miglioramento degli standard di vita (OSCE).

Alla luce di ciò non sorprende che coloro che si interessano ai cambiamenti teorico-concettuali o delle opportunità di EFA facciano spesso riferimento anche ai cambiamenti avvenuti a livello di politiche locali, nazionali ed internazionali. Ma l'esplicito riferimento ad elementi di politica educativa tende per lo più a fare da sfondo o, al massimo, a contestualizzare ciò che si rivela essere un'indagine su altro. Così, ad esempio, nel Regno Unito Hinton-Smith (2012) fa riferimento al dibattito politico sull'ampliamento della partecipazione ad attività di apprendimento da parte della popolazione adulta solo al fine di contestualizzare una ricerca sull'accesso, la motivazione e l'esperienza degli studenti *atipici* nell'istruzione superiore. Analogamente, un breve resoconto dello sviluppo storico delle politiche europee in materia di orientamento serve a Bartlett, Rees e Watts (2000) a giustificare la ricerca sui diversi modelli istituzionali dei servizi di orientamento rivolti ai soggetti adulti in diversi Stati membri dell'Unione Europea.

Diverso è il caso degli studi di politica educativa (*policy studies* in inglese), con il quale si fa riferimento, nel contesto internazionale, a quei

processi di indagine il cui oggetto di studio sono, appunto, le politiche educative, ed i complessi processi decisionali che le influenzano. In questo ambito, Desjardins e Rubenson (2009) distinguono tra gli studi *per* le politiche (per es. indagini comparative su larga scala quali il *Programme for International Assessment of Adult Competences*, PIAAC) e gli studi *delle* politiche, che si occupano di indagare, tra altri aspetti, gli sviluppi delle politiche internazionali, nonché le relazioni tra questi e i cambiamenti dei sistemi di educazione e formazione a livello nazionale (Milana, Holford, 2014; Milana, Nesbit, 2015). Sono quest'ultimi studi ad essere oggetto d'attenzione nel presente contributo. Essi condividono alcuni presupposti. Anzitutto, si interessano ai processi politico-decisionali che hanno un'influenza sull'EFA. Inoltre, condividono una prospettiva di senso secondo la quale la relazione esistente tra domanda e offerta di EFA è soggetta dall'andamento delle politiche pubbliche. Infine, pongono attenzione alle interazioni tra diversi sistemi di governo, operanti a vari livelli territoriali, e ai cambiamenti che questi innescano a livello di offerta di EFA.

Ciò premesso, di seguito, si da sinteticamente conto di una meta-analisi effettuata su questa tipologia di studi (limitatamente a quanto pubblicato in inglese in Europa e nel Nord America), e sui quattro orientamenti di ricerca che ne sono emersi.

2. Metodologia

Per meta-analisi si intende il processo che rende un insieme di pubblicazioni scientifiche oggetto di riflessione e analisi. Come tale, non ha l'ambizione di essere esaustiva, ma mira piuttosto ad individuare e riflettere su alcune delle «connessioni tra gli studi esistenti [...] (e) le lacune e le omissioni di un certo tipo di ricerca (che) rendono possibile il dialogo e il dibattito» (Sandelowski, Barroso, 2007: 3, traduzione propria). Per cui, gli orientamenti di ricerca identificati attraverso la meta-analisi rappresentano delle configurazioni coerenti e intelligibili dei soli studi presi in esame, ciò nonostante fungono anche da indicatori per riflettere su un più ampio ambito di studi, e prevedere i suoi possibili sviluppi futuri.

Tre domande hanno guidato la meta-analisi:

- 1) Quali sono le unità di analisi principali, esplicite o implicite, negli studi sulle politiche in materia di EFA presi in esame?
- 2) Quali sono le finalità di tali studi?
- 3) È possibile identificare (e distinguere tra) uno o più orientamenti di ricerca?

Dare risposta a tali domande è ritenuta preconditione per poter intraprendere ulteriori meta-analisi delle *epistemologie*, o relazione tra le

tre componenti logiche degli studi sulle politiche educative, ossia la *prospettiva epistemologica* o teorica da cui parte il ricercatore, il *posizionamento epistemologico* che ne permette l'applicazione in modo coerente con l'orientamento del ricercatore, e la *configurazione epistemologica* o apparato metodologico coerente tanto con la prospettiva adottata quanto con l'orientamento del ricercatore (Mainardes, Tello, 2016).

Il corpus della meta-analisi qui presentata è composto da cinquantotto testi, per lo più articoli in riviste con doppio referaggio anonimo e, in misura minore, libri e contributi in volume pubblicati nel periodo 2000-2015. Per la composizione del corpus sono partita dalla raccolta di testi già conosciuti, poi integrati attraverso ricerche sistematiche in biblioteche e banche date online. La principale banca dati consultata è ERIC (Education Resources Information Centre), dove ho limitato la ricerca per età (adulti) e livelli educativi (educazione di base per adulti, educazione degli adulti, educazione post-secondaria). Inoltre, ho selezionato quattro riviste specializzate («Adult Education Quarterly», «International Journal of Lifelong Education», «International Review of Education», «Comparative Education»), e usato i motori di ricerca interni. Nel complesso ho utilizzato diverse combinazioni di parole chiave, a seconda del database consultato. Già in fase di ricerca, attraverso la lettura degli *abstracts*, ho identificato circa duecento testi, tra cui ho effettuato una selezione a seguito di una seconda lettura degli *abstracts* e dei testi completi, quando necessario. Per cui, ad esempio, gli studi che si occupavano di politiche di EFA in un dato paese, ma non adottavano una prospettiva comparativa, o non tenevano in considerazione le relazioni tra diversi sistema di governo, sono stati esclusi dal corpus.

Per eseguire la meta-analisi ho impiegato una strategia analitica che ha contribuito a sintetizzare i dati in modo da generare inferenze induttive (Polkinghorne, 1983) «basate su dati e non speculative o astratte» (Schwandt, 2001: 125, traduzione propria). In particolare, ho iniziato leggendo i singoli testi e raggruppandoli secondo le somiglianze osservate in termini di unità di analisi. Ho poi preso in esame le finalità di ciascuno studio e riorganizzato i testi, al fine di preservare le caratteristiche distintive di ciascun gruppo sia in relazione all'unità di analisi che di finalità della ricerca. Infine, ho classificato gli orientamenti di ricerca identificabili nel corpus, affidandomi anche alla mia conoscenza e familiarità con la più ampia letteratura internazionale relativa agli studi di politica educativa.

3. Risultati

La meta-analisi ha portato all'identificazione di quattro orientamenti di ricerca, ognuno basato su una combinazione di un'unità di analisi

si primaria e di specifiche finalità di ricerca, come descritto in tabella 1. Come ogni categorizzazione, anche questa riduce necessariamente la complessità di quanto preso esame.

Tabella 1 – Orientamenti di ricerca identificati, per unità di analisi primaria e finalità della ricerca.

Orientamento	N. 1 Analisi storico-diacroniche	N. 2 Confrontazioni orizzontali	N. 3 Giustapposizioni verticali	N. 4 Confutazioni argomentative
Unità di analisi	Tempo	Spazio	Sistema	(credenze politiche)
Finalità della ricerca	Comprendere, spiegare e criticare cambiamenti ideologici	Comprendere, spiegare e criticare similitudini e differenze a livello locale, nazionale o internazionale	Enucleare gli elementi dinamici di specifici sistemi di governo ed esaminare gli effetti che alcuni sistemi hanno su altri sistemi di governo	Fornire contro-prove per confutare una ideologia e problematizzare l'immaginario sociale che questa produce
N. di testi (%)	12 (20%)	23 (40%)	15 (26%)	8 (14%)

L'orientamento n. 1 comprende gli studi storico-diacronici che descrivono i cambiamenti e le evoluzioni lungo un continuum temporale, ad esempio nelle concettualizzazioni sull'EFA da parte dai *grandi attori* che partecipano alla *governance* educativa, come la Banca mondiale, l'UNESCO, l'OSCE e l'UE (si veda ad es. Lee, Thayer, Madyun 2008; Lee, Friedrich 2011). Ciò porta in evidenza i fattori esterni che incidono sui cambiamenti normativi, amministrativi e finanziari nell'EFA in diversi contesti nazionali, ma pone scarsa attenzione sui fattori intra-nazionali.

L'orientamento n. 2 include gli studi che mettono a confronto le politiche educative di diversi attori politici, in un determinato momento storico, o attraverso la storia. Questo modello utilizza spesso una *lente geografica e/o geopolitica* per studiare la complessità delle politiche nazionali ed internazionali e loro implicazioni pratiche per l'EFA (si veda ad es. Storan, 2010). Talvolta focalizzano l'attenzione su organismi internazionali per esaminare i cambiamenti nella *governance* dell'EFA, valutare il funzionamento di specifici strumenti politici e comprenderne le possibili implicazioni (si veda ad es. Easton, Samples 2015; Milana, 2012; Németh, 2015). Gli studi compresi in questo orientamento analizzano la complessità dei processi di *governance* internazionale e la dinamica locale-globale, ma anche in questo caso tendono a trascurare i rapporti di potere interni al sistema paese, ad esempio tra diversi livelli di governo o tra Stato, mercato e società civile.

L'orientamento n. 3 riunisce gli studi che mettono in relazione le politiche delle organizzazioni intergovernative con le politiche degli Stati membri per valutarne la convergenza e/o divergenza e per indagare l'impatto che documenti ed eventi organizzati da organizzazioni intergovernative ha sulle politiche educative nazionali, europee e mondiali (si veda ad es. Milana, 2016; Rubenson, Nesbit, 2011). A volte si concentrano su una nozione politica proposta e/o promossa da organismi internazionali, e su come questa si concretizzi a livello nazionale (si veda ad es. Cavaco, Lafont, Pariat, 2014; Papastamatis, Panitsidou, 2009; Plant, Turner, 2005). Nel complesso ciò illustra l'emergenza (e l'oblio) di nozioni politiche, e come ciò si traduca in nuovi modelli, servizi o dispositivi educativi, lasciando tuttavia inesplorato se e in che modo i sistemi di governo locali e nazionali influenzino i sistemi internazionali.

Infine, l'orientamento n. 4 raccoglie quei contributi che si basano su dati, fatti o informazioni disponibili (cosiddette *evidenze*), al fine di mettere in discussione e confutare alcune credenze politiche diffuse (si veda ad es. Ahmed (2010) sull'idea che l'apprendimento permanente contrasterà gli effetti della crisi finanziaria globale, o Preece (2009) sull'idea che l'apprendimento permanente promuova lo sviluppo del sistema paese, indipendentemente dalla posizione del paese nel sistema mondiale). Non trattandosi di studi di natura empirica, nessuna unità di analisi può essere identificata, ma le credenze politiche rappresentano ciò che motiva e giustifica tutti i lavori che rientrano in questo orientamento. Questo tipo di contributi non crea nuova conoscenza, ma preserva uno spazio critico e solleva nuove domande che potrebbero essere indagate empiricamente.

4. Conclusioni

La meta-analisi qui presentata ha messo in luce come interrogando le principali unità di analisi, nonché le finalità conoscitive del corpus dei testi presi in esame, sia possibile identificare almeno quattro orientamenti di ricerca con caratteristiche distintive. Ciascun orientamento presenta punti di forza e di debolezza rispetto al tipo di conoscenza prodotta, per cui i quattro orientamenti sono da considerarsi complementari e non concorrenti, e necessitano di essere promossi ulteriormente, ma anche integrati da nuovi orientamenti.

Al contempo è necessario interrogare la *qualità* delle conoscenze che i diversi orientamenti di ricerca qui individuati producono. Pertanto, ulteriori meta-analisi potrebbero esaminare le *epistemologie*, o relazioni tra le tre componenti logiche individuate da Mainardes e Tello (2016), sia a livello di singolo studio e/o orientamento di ricerca, che tra studi e/o orientamenti.

Bibliografia

- Ahmed M. (2010), *Economic dimensions of sustainable development, the fight against poverty and educational responses*, «International Review of Education», LVI (2-3), pp. 235-253.
- Bartlett W., Rees T.L., Watts A.G. (2000), *Adult guidance services and the learning society: emerging policies in the European Union*, Policy Press, Bristol.
- Cavaco C., Lafont P., Pariat M. (2014), *Policies of Adult education in Portugal and France: The european agenda of validation of non-formal and informal learning*, «International Journal of Lifelong Education», XXXIII (3), pp. 343-361.
- Desjardins R., Rubenson K. (eds.) (2009), *Research of vs research for education policy: in an era of transnational policy-making*, VDM Verlag, Saarbrücken.
- Easton P., Samples M. (2015), *Adult education at the world bank: Poor cousin or key stakeholder?*, in M. Milana, T. Nesbit (eds.), *Global perspectives on adult education and learning policy*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York, pp. 194-206.
- Hinton-Smith T. (2012), *Widening participation in higher education casting the net wide?*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York.
- Lee M., Friedrich T. (2011), *Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy*, «International Journal of Lifelong Education», XXX (2), pp. 151-169.
- Lee M., Thayer T., Madyun N. (2008), *The evolution of the European Union's lifelong learning policies: An institutional learning perspective*, «Comparative Education», XLIV (4), pp. 445-463.
- Mainardes J., Tello C. (2016), *Research on the field of education policy: Exploring different levels of approach and abstraction*, «Education Policy Analysis Archives», XXIV (75), <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2331/1802>> (07/2018).
- Milana M. (2012), *Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning*, «RELA – The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», III (2), pp. 103-117.
- (2016), *Global polity in adult education and UNESCO: landmarking, brokering, and framing policy*, «Globalisation, Societies and Education», XIV (2), pp. 203-226.
- (2017), *Global networks, local actions: rethinking adult education policy in the 21st century*, Routledge, Milton Park-New York.
- Milana M., Holford J. (eds.) (2014), *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Milana M., Nesbit T. (eds.) (2015), *Global perspectives on adult education and learning policy*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York.
- Németh B. (2015), *Lifelong Learning for all adults? A new concept for the united nations educational, scientific and cultural organization – Limits and opportunities for a changing intergovernmental organization*, in M. Milana, T. Nesbit (eds.), *Global perspectives on adult education and learning policy*, Palgrave Macmillan, Basingstoke-New York, pp. 165-178.

- Papastamatis A., Panitsidou E. (2009), *The aspect of 'accessibility' in the light of European lifelong learning strategies: Adult education centres-a case study*, «International Journal of Lifelong Education», XXVIII (3), pp. 335-351.
- Plant P., Turner B. (2005), *Getting closer: Workplace guidance for lifelong learning*, «International Journal of Lifelong Education», XXIV (2), pp. 123-135.
- Polkinghorne D. (1983), *Methodology for the human sciences: systems of inquiry*, State University of New York Press, Albany.
- Preece J. (2009), *Lifelong learning and development: a perspective from the 'South'*, «Compare», XXXIX (5), pp. 585-599.
- Rubenson K., Nesbit T. (2011), *CONFINTEA VI from a Canadian perspective*, «International Review of Education», LVII (1-2), pp. 127-143.
- Sandelowski M., Barroso J. (2007), *Handbook for synthesizing qualitative research*, Springer, New York.
- Schwandt T.A. (2001), *Dictionary of qualitative inquiry*, Sage, London.
- Storan J. (2010), *Government's regional policy and its shaping of widening participation practice in England*, in N. Longworth, M. Osborne (eds.), *Perspectives on learning cities and regions: policy, practice, and participation*, NIACE, Leicester, pp. 307-322.

SEZIONE II

I LUOGHI

FABBRICHE DI BENE: LA VIA UMANISTICA DELLA
FORMAZIONE AZIENDALE A PARTIRE DALL'ESPERIENZA
DI ADRIANO OLIVETTI

Matteo Cornacchia

L'espressione *Fabbriche di bene* con cui è intitolato il presente contributo trae spunto da una recente pubblicazione (Olivetti, 2014b) che raccoglie due scritti di Adriano Olivetti: il primo, del 1951, è una sintesi dei punti programmatici del Movimento di Comunità, il soggetto culturale e politico che lo stesso imprenditore piemontese fondò nel 1947; il secondo è invece il testo di un discorso rivolto ai dipendenti della sua fabbrica di Ivrea all'indomani della Liberazione, nel 1945.

Il rinnovato interesse per la figura di Adriano Olivetti, testimoniato, fra l'altro, da diverse produzioni, editoriali e cinematografiche, ha diverse spiegazioni: di ordine economico, in ragione dei numerosi dibattiti con cui, soprattutto dalla crisi finanziaria del 2008 a oggi, si è messo in discussione il modello del capitalismo finanziario; di ordine sociale e politico, a seguito della riforma del lavoro del nostro paese, con la conseguente e scontata contrapposizione fra la competitività delle imprese e i diritti dei lavoratori; infine di ordine culturale e formativo per il rilievo che hanno avuto i manifesti o gli appelli a difesa delle *humanities* e della loro funzione nei curricula scolastici e universitari.

La figura di Olivetti è stata spesso dipinta come quella di un *visionario* anche se, come hanno fatto notare in molti (Ferrarotti, 2013; Ochetto, 2013; Peroni, 2016), si tratta di un aggettivo improprio perché tante delle idee e dei progetti che lo animarono non rimasero semplicemente visioni, ma furono, il più delle volte, realizzati. Il suo fu un capitalismo decisamente controcorrente rispetto alle teorie economiche di quell'epoca, per nulla orientato alla massimizzazione dei profitti o alla speculazione finanziaria; la distribuzione dei dividendi, ad esempio, non implicava solamente gli azionisti, ma beneficiava anche gli operai e gli impiegati, con cospicue integrazioni in busta paga che rendevano i loro salari mediamente più alti del 20% rispetto alla base contrattuale nazionale; molti dei suoi utili venivano sistematicamente reinvestiti all'interno dell'azienda, per renderla più vivibile e garantire ai dipendenti servizi e tutele di vario genere.

Non si trattava, dunque, di migliorare solamente la qualità del lavoro, cosa di per sé già significativa: Olivetti sentì di doversi fare ca-

rico anche della qualità di vita delle persone che lavoravano nella sua impresa, realizzando un virtuoso e concreto esempio di *welfare aziendale*: rientravano in questo disegno la realizzazione delle abitazioni e di spazi ricreativi, degli asili nido e delle scuole materne, l'istituzione di efficienti *servizi sanitari di fabbrica*, nonché il cospicuo finanziamento per il *Fondo di Solidarietà Interna* che andava ad integrare le prestazioni, spesso insufficienti o incomplete, degli istituti di previdenza nazionale. Nel 1958, in occasione dell'inaugurazione dei nuovi locali destinati ai servizi sociali e alla biblioteca, altro fiore all'occhiello dell'azienda, Olivetti pronunciò queste parole, poi trascritte in una targa che ancora oggi si trova all'ingresso dell'edificio: «Questa nuova serie di edifici posta di fronte alla fabbrica sta a testimoniare con la diligente efficienza dei suoi molteplici strumenti di azione culturale e sociale che l'uomo che vive la lunga giornata nell'officina non sigilla la sua umanità nella tuta di lavoro».

La sottolineatura della dimensione sociale e, soprattutto, culturale del lavoro evidenzia un altro aspetto della lungimiranza di Olivetti e della sua straordinaria modernità: a dispetto del sofisticato sistema organizzativo e del settore in cui l'azienda operava – come noto è quello delle macchine per ufficio e dei primi calcolatori elettronici – Olivetti comprese l'importanza di avere alle sue dipendenze non soltanto tecnici e ingegneri, ma anche competenze di tutt'altra natura che garantissero punti di vista e prospettive diverse onde evitare di trasformare la comunità aziendale in un'enclave di tecnocrati. Si giustifica così la presenza alla Olivetti di poeti, letterati, sociologi, molti dei quali impiegati in posizioni apicali o direttamente al fianco dell'imprenditore. Nel corso degli anni, negli stabilimenti di Ivrea e Pozzuoli, lavorarono personalità di spicco della cultura italiana: la biblioteca aziendale fu diretta per diversi anni da Giovanni Giudici; a capo della delicata funzione di selezione del personale fu messo Ottiero Ottieri; la direzione degli efficientissimi servizi sociali interni fu affidata a Paolo Volponi; Geno Pampaloni fu il responsabile di tutti i servizi culturali aziendali e segretario generale del Movimento di Comunità; Luciano Gallino, infine, fu il direttore del Servizio di Ricerche Sociologiche e Studi sull'Organizzazione, anch'esso interno all'azienda. Tali presenze sono state anche motivo di critica, perché considerate una sorta di capriccio di Olivetti o una forma di ostentazione del suo mecenatismo, con il conseguente (e scontato) interrogativo su quale potesse essere l'autonomia di pensiero ed azione di intellettuali messi a libro paga da chi detiene potere e capitali (Berta, 2015; Ochetto, 2013). Si tratta però di critiche che non collimano con il profilo biografico di Olivetti, descritto da diverse fonti come persona schiva, riservata, estranea ad eccessi e protagonismo: difficile, dunque, pensare che la scelta di circondarsi di poeti e intellettuali fosse un atto di anticonformismo. È più plausibile,

allora, ricercare le motivazioni di quelle scelte nella sua visione della comunità aziendale e nella straordinaria attenzione per le trame sociali ed umane che la caratterizzavano. Nel 1955, in un celebre discorso agli operai dello stabilimento di Pozzuoli, Olivetti si domandava retoricamente – e con implicita critica al capitalismo del tempo – se fosse concepibile un’azienda orientata solamente ai profitti.

La fabbrica di Ivrea (spiega Olivetti nella sua risposta) pur agendo in un mezzo economico e accettandone le regole ha rivolto i suoi fini e le sue maggiori preoccupazioni all’elevazione materiale, culturale, sociale del luogo ove fu chiamata ad operare, avviando quella regione verso un tipo di comunità nuova ove non sia più differenza sostanziale di fini tra i protagonisti delle sue vicende umane, della storia che si fa giorno per giorno per garantire ai figli di quella terra un avvenire, una vita più degna di essere vissuta. La nostra società crede perciò nei valori spirituali, nei valori della scienza, crede nei valori dell’arte, crede nei valori della cultura, crede, infine, che gli ideali di giustizia non possano essere estraniati dalle contese ancora inelminate tra capitale e lavoro. Crede soprattutto nell’uomo, nella sua fiamma divina, nella sua possibilità di elevazione e di riscatto (Olivetti, 2014b: 99).

L’azienda – o, meglio, la fabbrica, per utilizzare la stessa terminologia di Olivetti – aveva una funzione sociale e politica ben precisa: era un elemento, probabilmente fra i più rilevanti, per la realizzazione dell’ideale comunitario. Superata la contrapposizione tra capitale e lavoro, sfiduciati per manifesta inefficienza i partiti politici, rimaneva la possibilità di costituire un ordine nuovo, quello, appunto, delle comunità territoriali, fondate sull’integrazione armonica delle forze lavoro, della cultura e della democrazia attraverso l’azione di enti territoriali autonomi individuati, appunto, nelle Comunità. Alla cultura, e alla cultura umanistica in particolare, era dunque affidata la medesima funzione di presidio e garanzia dell’ordine democratico che leggiamo, ad esempio, in *Not for profit* di Martha Nussbaum (2011). Con la differenza che mentre la filosofa americana – come sappiamo – esprime la sua preoccupazione per la marginalizzazione dei saperi umanistici nelle scuole e nelle Università, Olivetti faceva entrare la cultura umanistica in azienda e le riservava spazi che oggi sarebbero inimmaginabili. Non solo: il passaggio del discorso di Pozzuoli sull’elevazione materiale, culturale e sociale dei luoghi in cui le aziende operano, ovvero l’idea per cui le imprese dovrebbero, certo, curare i propri legittimi interessi ma nel rispetto dell’ambiente, dei territori che le accolgono, contribuendo, se possibile, a migliorare la qualità di vita delle comunità in cui sono inserite, trova oggi piena legittimazione nel concetto di Corporate Social Responsibility (CSR) o, per tradurre l’espressione in italiano, nella Responsabilità Sociale d’Impresa (RSI). Le imprese

socialmente responsabili, si legge nel Libro Verde europeo del 2001, sono quelle imprese in grado di andare al di là dei vincoli giuridici e di legge e investire quanto più possibile in capitale umano, nell'ambiente e nei rapporti con le altre parti interessate senza rinunciare, per questo alla propria competitività ma migliorando, anzi, reputazione e giudizio presso clienti, fornitori e stakeholder. Tale azione si esercita sia lungo traiettorie interne all'impresa, riferite dunque alle risorse umane, alla loro formazione, alla tutela dei diritti, alla cura per il benessere organizzativo, sia lungo traiettorie esterne, rivolte pertanto alle comunità locali, a fornitori e consumatori, all'associazionismo e al mondo del no profit, agli altri attori del mercato.

Olivetti, insomma, si era dimostrato precursore anche in questa direzione incarnando sia a livello personale, sia nel suo ruolo di imprenditore, quel principio di responsabilità diffusa che non regola soltanto l'applicazione della RSI, ma è alla base di un altro concetto di grande attualità: quello di *bene comune*. I beni comuni – sintagma che corrisponde all'inglese *commons* – fanno riferimento a diritti inalienabili non riconducibili né alla proprietà privata né alla proprietà dello Stato e che hanno sullo sfondo un impianto antropologico distante dall'individualismo dell'*homo oeconomicus*, ma improntato, piuttosto, sulla natura sociale dell'uomo, sui valori della solidarietà e della reciprocità. La locuzione *fabbriche di bene*, da questo punto di vista, non poteva rivelarsi più adeguata.

Che le imprese siano luoghi in cui le persone adulte apprendono, formalmente o informalmente, è un dato di fatto ampiamente documentato dalla consistente offerta di formazione aziendale e da una produzione editoriale specificamente dedicata. Da altro punto di vista, però, una parte della letteratura sull'educazione degli adulti non manca di sottolineare come nella maggior parte di queste situazioni prevalga una dimensione funzionale e utilitaristica della formazione, legata cioè alle necessità contingenti del mercato e della produzione. Così come Nussbaum – e non solo lei – ha posto chiaramente il problema di curricula scolastici e universitari pericolosamente assoggettati alle traiettorie dell'occupabilità e dell'economia, con il risultato di penalizzare quasi sempre i saperi umanistici e artistici, allo stesso modo anche chi si occupa di adulti dovrebbe interrogarsi, a maggior ragione, sul rischio che la componente educativa finisca fagocitata dalle pressioni dell'economia di mercato. Indizi sulla sussistenza di questa preoccupazione giungono anche da una letteratura che potremmo definire affine, pur nella provvisorietà dei vari posizionamenti epistemologici: anche la pedagogia del lavoro, infatti, almeno nei suoi sviluppi più recenti, non ha mancato di segnalare la necessità di *umanizzare* il lavoro e di adoperarsi affinché i *lavoratori* siano messi nelle condizioni di ricollegare le trame delle varie occasioni professionali e di apprendimento all'interno di un progetto esistenziale e generativo di sistemi di significazione (Costa, 2011).

Sulla base di queste premesse, il mio indirizzo di ricerca negli ultimi due anni si è focalizzato proprio sulla possibilità di una via umanistica della formazione aziendale a partire dalla convinzione che le ragioni della difesa delle *humanities*, per come sono state illustrate da Martha Nussbaum (2011), da Helen Small (2013) o dall'American Academy of Art & Sciences (2013) valgono tanto per la formazione iniziale quanto per la formazione continua. In particolare, nel corso del 2016, assieme ad un gruppo di colleghi del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste, ho condotto un progetto di ricerca-azione in un'azienda friulana, leader nel settore della logistica di magazzino, all'interno della quale era stato organizzato un corso di formazione incentrato sulle discipline umanistiche – pedagogia, filosofia, storia contemporanea, storia del teatro, letteratura italiana e letteratura inglese – totalmente svincolato dalla mission aziendale, ma concepito come spazio – interno al contesto lavorativo – di autoriflessione, cura di sé e cura delle relazioni (Cornacchia, 2018). In questa sede, tuttavia, mi limito a evidenziare come due presupposti di quel lavoro abbiano tratto spunto proprio dalla visione olivettiana dell'impresa e della formazione al suo interno.

La sua esperienza ha anzitutto dimostrato che nell'azienda il fine (legittimo) del profitto non è in contraddizione con il benessere delle persone: nell'affermazione che la nostra umanità non è sigillata in una tuta da lavoro – ma si potrebbe dire lo stesso di un colletto bianco – c'è la convinzione che vita sociale e vita professionale non possono essere entità separate e dunque l'umana ricerca della felicità (nel senso aristotelico del termine) non inizia dopo l'orario di lavoro, ma dovrebbe includere anche quel tempo prezioso che, nella vita adulta, arriva a riempire una parte consistente della nostra esistenza. All'opposto, quando le cose non stanno così, si va incontro a ciò che Sennett (2016) ha definito la *corrosione del carattere*, ovvero il progressivo adeguamento delle nostre vite ai ritmi, alle condizioni e alle dinamiche del lavoro, prima fra tutte la flessibilità.

In secondo luogo, nel delineare la proposta di riforma della società, Olivetti superava un'altra opposizione, quella fra cultura e impresa, che al giorno d'oggi ha assunto forme ancor più radicali quando invece potrebbe offrire enormi potenzialità ai processi di formazione degli adulti nei luoghi di lavoro specie nel momento in cui fossero indirizzati ad aspetti socio-relazionali o ai climi organizzativi anziché a specifiche abilità produttive:

La cultura [scriveva Olivetti nell'*Ordine politico delle comunità*] accanto all'ideale democratico e alle forze del lavoro, costituirà un terzo fattore di equilibrio politico del nuovo Stato [...]. La cultura acquisterà, come entità organizzata, un significato specifico di preparazione politica dottrinale e uno generale di conoscenza dei problemi superiori dell'umanità (Olivetti, 2014a: 47).

Bibliografia

- American Academy of Art & Sciences (2013), *The heart of the matter. The humanities and the social sciences for a vibrant, competitive and secure nation*, American Academy of Arts and Sciences, Cambridge (Mass.), <https://www.humanitiescommission.org/_pdf/hss_report.pdf> (07/2018).
- Berta G. (2015), *Le idee al potere*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- Cornacchia M. (2016a), *Educazione degli adulti e formazione umanistica, Speciale MeTis EdA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, pp. 168-182.
- (2016b), *Modul-life. scaffali, palcoscenici e narrazioni. La logistica delle vite*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 303-310.
- (2018), *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D. (2014), *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul «buon lavoro»*, FrancoAngeli, Milano.
- Dato D., Cardone S., Mansolillo F. (2016), *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo*, Progedit, Bari.
- Ferrarotti F. (2013), *La concreta utopia di Adriano Olivetti*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- Ochetto V. (2013), *Adriano Olivetti. La biografia*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- Olivetti, A. (2012). *Ai lavoratori*. Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- (2014a), *L'ordine politico delle comunità*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- (2014b), *Le fabbriche di bene*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- (2015), *Noi sogniamo il silenzio*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- Peroni M. (2016), *Ivrea. Guida alla città di Adriano Olivetti*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- Sennett R. (2016), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.
- Small H. (2013), *The value of the humanities*, Oxford University Press, Oxford.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- Vischi A. (2011), *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Vita & Pensiero, Milano.

INDUSTRY 4.0: LA TRAS-FORMAZIONE DELL'AGIRE LAVORATIVO

Massimiliano Costa

1. Introduzione

Il lavoro è al centro di una profonda ridefinizione (*Industry 4.0* e *smart working*) che implica un nuovo rapporto tra agire lavorativo e identità del lavoro, da un lato, e ruolo della tecnologia e socialità del lavoro dall'altro (McKinsey Global Institute, 2017; McAfee, Brynjolfsson, 2015). Le trasformazioni che sostanziano l'avvento di Industria 4.0 sono oggi collegati a mutamenti tecnologici *disruptive* favoriti da:

- *Big Data*, cioè la disponibilità di supporti materiali ed immateriali che consentono di immagazzinare, elaborare e trasmettere enormi masse di dati che hanno come tecnologia di base l'immagazzinamento (storage) dei dati su Ram e non più su disco;
- *Industrial Internet of Things*, ovvero oggetti che comunicano in tempo reale con altri oggetti aggiornando le rispettive routine operative, che poggia su tecnologie di base quali i network di sensori e i trasmettitori di radiofrequenze;
- *Cloud Manufacturing*, cioè la trasformazione del processo produttivo manifatturiero in una rete di risorse perennemente comunicanti e flessibilmente adattabili al mutamento delle condizioni di contesto;
- *Advanced Automation*, cioè lo sviluppo di robot dotati di capacità ergonomiche, di apprendimento e problem solving sinora impensabili e fondate su tecnologie di base quali la robotica ed il machine learning;
- *Additive Manufacturing*, cioè l'uso industriale della tecnologia della stampa in 3D;
- *Wearables e Interfacce Vocali*, ovvero l'insieme di dispositivi che *aumentano* le capacità umane come il riconoscimento vocale o la realtà aumentata.

Tali trasformazioni creano un contesto lavorativo caratterizzato da *digital ubiquity* (Iansiti, Lakhani, 2014) e dalla presenza di quelle *discovery skills* (Christensen, Dyer, Gregersen, 2011) che consentono la combinazione creativa e generativa di competenze per l'innovazione attraverso le azioni di:

- *Questioning*, ovvero l'abilità di porsi sempre una serie di domande sfidanti per lo status quo e per avere una migliore comprensione del presente e del futuro, poiché contengono il potenziale necessario a coltivare idee creative;
- *Observing*, ovvero la capacità di osservare del mondo circostante al fine di capire cosa va, cosa non va, andando a capire come la gente, in ambienti diversi, è riuscita a risolvere un dato problema, trovando a volte soluzioni superiori di quelle già esistenti;
- *Networking*, ovvero la capacità di estendere il proprio sapere attraverso l'incontro con persone di differenti background con i quali cercare e testare concetti e idee nuove. Il principio del *networking* generativo consiste così nel costruire un ponte tra differenti aree del sapere, attraverso l'interazione con qualcuno con il quale tipicamente non si interagisce;
- *Experimenting*, ovvero la capacità di sperimentare nuove idee nei contesti di interazione *glocale*: oltre alla creazione di semplici prototipi si sperimentano la combinazione di risorse diverse che possano condurre a nuove idee;
- *Associating* che rappresenta la abilità cognitiva utile a sintetizzare i nuovi input ricevuti: l'*associational thinking* consente la libera associazione cosciente e spontanea di idee e immagini mentali che generano opzioni creative alla base dei processi di innovazione.

2. La trasformazione dei processi lavorativi e delle rappresentazioni dell'agire lavorativo

I nuovi modelli del lavoro (Alessandrini, 2016) che emergono da queste trasformazioni contemplano la fusione tra mondo reale degli impianti industriali e mondo virtuale generando un sistema integrato di dispositivi intercomunicanti e intelligenti capace di mettere in contatto, attraverso la Rete, oggetti, persone e luoghi. L'esito è un'iperconnessione di azioni informazioni-feedback del lavoro e la progressiva scomparsa della reciprocità uomo-macchina basata su routine operative (Costa, 2017). L'azione lavorativa si caratterizza maggiormente per il monitoraggio di più fasi, più macchinari, frazioni più ampie del ciclo di produzione (Rullani, 2016). Ciò permette di costruire rapidamente e senza soluzione di continuità rappresentazioni differenti, ma tra loro molto vicine, dei concetti/oggetti elaborati i quali, a loro volta, producono continui e generativi collegamenti tra l'esperienza concreta e la generalizzazione della stessa, tra i vissuti e la riflessione sui vissuti (Seghezzi, 2016). Questa azione di connessione produce successive e molteplici rappresentazioni dello stesso concetto/oggetto/outcome dell'agire lavorativo le quali favoriscono un *morphing generativo* che accompagna il lavoratore durante il processo

di generalizzazione/contestualizzazione (Rossi, 2016). Alla base dell'azione competente pertanto non è più centrale il solo risultato (outcome) ma piuttosto come ci si avvicina o ci si allontana da esso (Margiotta, 2014). La dimensione euristica dell'agire competente si traduce così in un *processo capacitativo digitale multilivello* (spaziale e temporale) che trova il suo punto di leva nella valutazione e scelta continua del lavoratore tra un set di parametri prefissati e rilevati nell'interazione, tra dimensioni creative ed emotive e le mutevoli contingenze/opportunità del mondo reale (Costa, 2016).

Così Magone (2016) descrive i cambiamenti del modo di lavorare di un operaio riferendosi al contesto della Alstom Italia¹:

L'operaio-artigiano, detentore di conoscenza tacita e alta competenza trasmissibile attraverso l'apprendimento imitativo on the job, perde progressivamente il ruolo nel passaggio alla fabbrica digitale di Savigliano [...]. L'operaio-artigiano viene (in parte) sostituito da una declinazione particolare di operaio: lo user dei media digitali che si comporta con grande naturalezza e importa nel suo lavoro le competenze e le pratiche digitali acquisite nella vita quotidiana [...]. È come se fosse avvenuto uno slittamento che spiega la fortuna della strumentazione digitale nella fabbrica: attrezzatura, linguaggi, pratiche della vita di ogni giorno danno forma ai linguaggi e alle pratiche nel lavoro; non più il contrario (pp. 117-118).

Il lavoratore nei nuovi contesti produttivi è pertanto chiamato a conferire significato al proprio agire contestualmente e socialmente situato, e a generare trame di possibilità connettendo, durante l'azione, i nuovi significati che emergono dall'azione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle esperienze con cui viene in contatto nel multiverso digitale. È con questo processo che il lavoratore è in grado di attivare la capacità di creare problemi e risolverli, di sollecitare a partire dall'incerto per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni. Ecco che l'agire lavorativo diventa il motore non solo della realizzabilità umana, ma del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo (Alessandrini, 2014). Come afferma Margiotta:

Il lavoratore generativo risponde dunque non più a processi evolutivi tramandati o a semplici logiche pratiche, ma a processi e a esperienze motivazionali di necessità, in situazione di intercostruzione e interrelazione interdipendente e reciproca tra sé e gli altri, tra sé e le istituzioni e le organizzazioni, tra sé e le culture, tra sé e gli ambienti professionali, e con sé stesso. Ecco che l'agire lavorativo diventa il motore non solo

¹ Alstom Italia è un'azienda con otto sedi distribuite in tutta la penisola e la cui attività si rivolge allo sviluppo del trasporto ferroviario.

della realizzabilità umana, ma del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo, e quindi alla generatività dell'intersoggettività che esprime (Margiotta, 2015: 236).

3. *L'agency e la competenza imprenditiva*

I nuovi contesti lavorativi spingono ad una riflessione sul senso profondo della competenza che sarà sempre più apprezzata nella sua dimensione processuale di scoperta, interrogazione del contesto, scelta e realizzazione piuttosto che sulla sola dimensione di performance. Questo cambiamento nella competenza è anche espressione del maggior coinvolgimento della persona nel processo lavorativo dove è richiesta la mobilitazione del suo mondo di relazioni e saperi in azione, con particolare riferimento alla consapevolezza di sé, alla visione del contesto, alla disposizione (ovvero il modo in cui viene assunto il problema entro il sistema di significati e nel quadro del progetto personale), alla implicazione nelle relazioni che si sviluppano entro la comunità professionale ed entro il contesto organizzativo, alla responsabilità ovvero la consapevolezza circa l'obbligo morale nel rispondere delle proprie azioni, alla costruzione di una strategia di risposta che soddisfi i requisiti di qualità, infine alla cura del sistema culturale e organizzativo per rimodellare il tutto alla luce della novità che tale azione ha necessariamente comportato.

La competenza al produrre diventa così *competenza ad agire*, ovvero *agency*. Essa può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie e finalità.

L'agency è assimilabile ad una attivazione imprenditiva (Costa, Strano, 2017) non più solo incapsulata nell'azione individuale ma corrispondente ad una visione progettuale sociale ed etica potenziata dalla responsabilità della partecipazione, dalla collaborazione e dal riconoscimento del valore dell'altro. Ripensare la competenza al lavoro in chiave agentiva si traduce così nel pensare l'imprenditività come la sintesi di un nuovo legame tra agire economico ed etico che sappia porre al centro del senso dello sviluppo il valore dell'uomo in connessione con la sua comunità di appartenenza.

In Europa l'attenzione alla dimensione imprenditiva non solo imprenditoriale della competenza ha dato vita al documento *Entrecomp: the entrepreneurship competence framework* (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, 2016). In questo documento vengono individuate tre macro aree ognuna delle quali è composta da cinque competenze chiave, che vengono raggiunte tramite la successione di otto livelli. Queste tre macro aree

sono: idee ed opportunità, risorse ed attività. Già queste tre definizioni ci dicono molto su quella che è l'idea di imprenditorialità per l'Europa: non solo imprenditorialità a fine economico, ma applicabile a tutti gli ambiti della vita, dato che fundamentalmente consiste nell'elaborazione di idee, analisi delle risorse disponibili ed azioni finalizzate a realizzarle. Per quanto riguarda le *idee ed opportunità*, le competenze individuate sono *in primis* saper riconoscere e valutare le opportunità per realizzare una propria *vision*, avere quindi una mente creativa e saper riconoscere il valore delle proprie idee, mentre un occhio di riguardo viene dato anche all'incorporare etica e sostenibilità nei propri valori. Per riuscire quindi a mettere in pratica le proprie idee, è necessario saper disporre tanto delle risorse esterne quanto di quelle interne: bisogna quindi possedere, ovviamente, delle conoscenze economico-finanziarie per poter utilizzare le risorse disponibili al meglio, ma bisogna poi sviluppare anche competenze trasversali quali quelle inter e intra personali: le prime sono necessarie a conoscere le proprie potenzialità e i propri limiti, e ad essere sempre perseveranti e motivati; le seconda è necessaria poiché quella del lavoro in *team* è una caratteristica sempre più determinante e diffusa nel mondo del lavoro. Quindi, una volta individuata la propria idea e gli strumenti che sono disponibili, è necessario possedere anche le capacità per metterle in pratica. Innanzitutto, il primo requisito è avere doti di pianificazione e gestione, saper quindi crearsi dei piani di lavoro adatti agli obiettivi che si vogliono raggiungere e sapersi adattare ad eventuali cambiamenti; bisogna quindi saper assumersi i diversi rischi derivanti dal mettersi in gioco, non solo quindi rischi materiali ma anche rischi *morali* (e qui diviene ancor più fondamentale la perseveranza e la motivazione). Essendo esposti quindi a tipi di rischi, sia per numero che per tipo, è necessario per l'imprenditore saper imparare dall'esperienza, in modo da trasformare quelle che al momento sono degli elementi negativi in fattori di crescita personale ed imprenditoriale.

4. Conclusioni

I modelli di *Industry 4.0* modificheranno la struttura professionale delle figure (Boffo, Gioli, 2017; Federighi, Torlone, 2013) mettendo in discussione la divisione manuale-intellettuale come chiave di lettura delle trasformazioni del lavoro: gerarchie e livelli occupazionali si ridisegnano sulla base del rapporto tra capacità umane e loro possibilità di essere robotizzate. La relazione uomo-macchina al lavoro concorrerà alla co-costruzione di nuove possibilità d'azione a loro volta però determinate dalla connessione generativa dal talento e dall'agency del lavoratore con gli elementi iscritti nella nuova socialità tecnologica. Ne consegue per *Industry 4.0* la centralità di una nuova idea di formazione eutagogica (Hase, 2009)

e capacitante (Sen, 2000) in grado di qualificare quell'apprendimento-azione che implica l'espansione consapevole e critica del lavoratore nel saper cogliere le opportunità/risorse e poterle mettere in azione nella dimensione sociale emergente del nuovo multiverso digitale (Costa, 2017). Non solo competenze ma intelligenza e riconoscimento, coinvolgimento, senso e libertà: questo è quello che cercano i lavoratori nel momento che devono contribuire attivamente a generare l'innovazione produttiva. Il contributo dell'agency capacitante alla base di questo nuovo modello di sviluppo consente al lavoratore di superare la separazione tra esecuzione ed ideazione del suo lavoro aumentandone la responsabilizzazione e il potere di scelta e realizzazione. Il lavoratore riconosce e apprezza non solo ciò che sa e ciò che sa fare con ciò che sa, ma soprattutto perché lo fa e che cosa potrebbe realizzare con il suo talento.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2014), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- (2016), *Smart Working. Nuove skill e competenze*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016), *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*, Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Boffo V., Gioli G. (2017), *Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», VII (1).
- Christensen C., Dyer J., Gregersen H. (2011), *The Innovator's DNA: Mastering the five skills of disruptive innovators*, Harvard Business School Press, Boston.
- Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- (2017), *Liquidità vs Generatività: riqualificare e ripersonalizzare il lavoro ai tempi di Industry 4.0.*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», VII (1).
- Costa M., Strano A. (2017), *Imprenditività come leva per il nuovo lavoro*, «Formazione & Insegnamento», XV (1), pp. 399-412.
- Federighi P., Torlone F. (2013), *Professional growth and mobility*, in P. Federighi, F. Torlone (a cura di), *A guarantee system for youth policies "One step ahead". Towards employment and autonomy*, Firenze University Press, Firenze, pp. 129-131.
- Hase S. (2009), *Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities*, «Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning», I (1), pp. 43-52.
- Iansiti M., Lakhani K.R. (2014), *Digital ubiquity. How connections, sensors, and data are revolutionizing business*, «Harvard Business Review», XCII (11), pp. 91-99.

- Magone A. (2016), *Industria 4.0. Tecnologia e fattore umano nella fabbrica digitale*, Guerini e Associati, Milano.
- Margiotta U. (2014), *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*, in G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-63.
- (2015), *Teoria della Formazione*, Carocci, Roma.
- McAfee A., Brynjolfsson E. (2015), *The great decoupling*, «Harvard Business Review», June, pp. 66-74.
- McKinsey Global Institute (2017), *A future that works: Automation, employment, and productivity*, <<https://www.mckinsey.de/2017-01-20/future-works-automation-employment-and-productivity>> (07/2018).
- Rossi B. (2012), *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia.
- Rossi P.G. (2016), *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, «Pedagogia Oggi», 2, pp. 11-26.
- Rullani E. (2016), *Il lavoro della conoscenza e la conoscenza al lavoro*, in A. Gramolati, G. Mari (a cura di), *Il lavoro dopo il Novecento: da produttori ad attori sociali*, Firenze University Press, Firenze, pp. 163-192.
- Seghezzi F. (2016), *Lavoro e relazioni industriali in Industry 4.0*, ADAPT University Press, Bergamo.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.

UNIVERSITÀ E TERZA MISSIONE: UNA NUOVA PROSPETTIVA DI SVILUPPO POSSIBILE?

Paolo Di Rienzo

1. Lifelong learning come sfida per l'Università: Quale prospettiva di apprendimento?

L'apprendimento permanente (o *lifelong learning*) nella formazione superiore si pone come nuovo topos di indubbio rilievo, nel panorama internazionale e nazionale, che sollecita un rinnovamento dei paradigmi di riferimento – in particolare per quanto attiene al sistema universitario, oggetto principale del presente contributo – non più adeguati ai problemi che le società della post-modernità presentano (Alberici, 2002; Loidice, 2004; Margiotta, 2014).

La prospettiva del corso della vita e del *lifelong learning* apre potenzialità e orizzonti nuovi per l'istruzione e la formazione superiore e al tempo stesso fa emergere la necessità di profondi cambiamenti sul piano teorico e su quello operativo, nel campo pedagogico e della stessa formazione in età adulta (Frabboni, Pinto Minerva, 2003).

La trasformazione dei paradigmi di riferimento a partire dall'adozione di una prospettiva di *lifelong learning*, implica una riflessione critica sul concetto di apprendimento, che può divenire una risorsa cardine per favorire un cambiamento radicale dei sistemi di istruzione e di formazione, in particolare quelli universitari, in una prospettiva di innovazione del ruolo e della funzione dei sistemi stessi. Tale prospettiva viene ricondotta in particolare alla centralità assunta dall'apprendimento in ogni contesto sociale e di vita in cui le varie forme di sapere, le conoscenze e le competenze costituiscono sempre più risorse primarie per gli individui e le collettività, anche rispetto alle esigenze legate al rapido invecchiamento della popolazione.

Nella direzione di senso indicata, l'apprendimento acquisisce un'importanza ecologica all'interno di una concezione sistemico-relazionale, si configura come processo fondamentale dei sistemi viventi e si presenta come risorsa cardine per lo sviluppo individuale, sociale e culturale (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003; Telfener, Casadio, 2003).

L'apprendimento, come categoria di interesse per i pedagogisti, i primatologi, gli antropologi, concerne i processi plastici di formazione e di

costruzione della cultura delle società che viviamo (Bateson, 2001). La sfida dell'apprendimento, inteso nell'orizzonte di senso qui adottato, si pone come costitutiva questione pedagogica, per i contesti educativo-formativi dell'età adulta, che interessa, complessivamente, le dimensioni dell'individuo, della società, della cultura, della coesistenza planetaria: in altre parole, del sistema vivente.

Ciò considerato e onde evitare i rischi di fraintendimenti, l'interpretazione che si vuole presentare fa riferimento in maniera molto netta alla *lettura formativista e umanista del lifelong learning*¹ (Rubenson, 2009; Sen, 2001), inteso come espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani (Sen, 2001).

2. *Apprendimento permanente e Università: il quadro di riferimento in Italia*

Nell'arco degli ultimi due decenni, o poco più, il *lifelong learning* diviene principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo. Viene in generale richiamata la necessità di incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, in particolare in un'ottica di sinergia tra Università e territorio in materia di sviluppo delle conoscenze e competenze; di definire processi per realizzare gli obiettivi di trasparenza dei percorsi di formazione e delle qualifiche, come previsto dal Quadro Europeo dei Titoli (European Qualification Framework, EQF) anche sulla base della riorganizzazione complessiva operata attraverso il sistema dei Crediti Formativi (European Credit Transfer System, ECTS) dei descrittori (*Dublin Descriptors*) e dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*), per permettere di realizzare pienamente le potenzialità degli individui, nonché di garantire uno sviluppo economico sostenibile².

¹ In questo quadro, il concetto di *lifelong learning* viene inteso come orizzonte di senso e percorso di metodo, individuale e collettivo, al fine di promuovere a livello planetario processi democratici e di sviluppo umano nella complessità della moderna organizzazione sociale.

² Assumono rilievo nel contesto europeo il documento intitolato *European Universities' Charter on Lifelong Learning* elaborato da EUA nel 2008 (European University Association), e la definizione di EUCEN (European Association for University Lifelong Learning), secondo cui l'apprendimento permanente universitario comprende le occasioni di apprendimento, i servizi e le attività di ricerca, offerti dalle Università per la crescita personale e professionale di un'ampia tipologia di individui per l'intero arco e in tutte le circostanze della vita, nonché per lo sviluppo sociale, culturale ed economico delle comunità e del territorio. L'apprendimento permanente a livello universitario si fonda sulla ricerca; risponde principalmente ai fabbisogni formativi degli studenti ed è spesso sviluppato e/o predisposto in collaborazione con le forze sociali coinvolte e con attori esterni.

Nel corso degli ultimi anni le Università si sono trovate di fronte e spesso sopraffatte da processi di grande mutamento dello scenario sociale, politico, economico e produttivo. Esse, spesso impreparate a questi radicali cambiamenti di ottica rispetto al ruolo dell'istruzione superiore, hanno dovuto dare risposte, alle nuove richieste provenienti dall'economia, dai cambiamenti nella natura stessa dei lavori e del lavoro, nell'impatto con le nuove tecnologie nei processi produttivi e in generale con l'utilizzo dei prodotti della conoscenza nella società, non solo in funzione della mobilità sociale della qualificazione/ridefinizione delle professioni ma anche in funzione della promozione e del sostegno dei processi di cittadinanza attiva, dell'inclusione, del dialogo interculturale e religioso in contesti sempre più globali (Alberici, Di Rienzo, 2013).

Tuttavia, la necessità di una trasformazione pur auspicabile non deve allontanare l'attenzione dal discorso sui fini, per un nuovo modello di sviluppo sociale, non piegato su determinanti di tipo esclusivamente economico (Baldacci, 2014). In questo scenario di complessità, infatti, è indubbio che il tema del *lifelong learning* e dei processi politico-istituzionali di trasformazione dei sistemi di istruzione e formazione sia sul piano teorico, sia su quello delle politiche, non sono esenti da ambiguità e da letture riduttive. In questo senso e più specificamente, sono altrettanto evidenti i rischi e le derive funzionaliste che possono collocare l'Università in una dimensione sostanzialmente mercantile.

Al contrario, una lettura non riduttiva delle domande nuove di formazione per nuovi bisogni e per nuovi potenziali utenti, nuove inedite opportunità formative e nuove richieste della società, impone dunque alle Università un ridisegno sia della loro missione formativa sia della loro funzione sociale (Annacontini, 2014). Un cambiamento paradigmatico e una ridefinizione delle loro strategie metodologiche, didattiche e organizzative, finalizzati all'innovazione dell'offerta formativa, sia delle attività proprie formali dei corsi di laurea e post-lauream, sia di tutte le attività formative in senso lato realizzate nell'ottica dell'apprendimento permanente e della terza missione, quali per esempio le attività di individuazione e validazione degli apprendimenti progressi acquisiti anche nei contesti non formali di studio e/o più in generale nei contesti esperienziali di vita e di lavoro (Di Rienzo, 2014).

Il contesto in cui si trovano ad operare oggi gli atenei italiani si richiama al nuovo quadro normativo relativo all'apprendimento permanente e alla terza missione che si è venuto delineando con luci ed ombre negli ultimi tre anni.

Per l'apprendimento permanente, il riferimento istituzionale più rilevante è la Legge n. 92 del 28 giugno 2012 riguardante le *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. Gli obiettivi principali di questa legge attengono da un lato alla promozio-

ne delle condizioni per favorire una più alta partecipazione dei cittadini italiani all'*Higher Education* e all'istruzione universitaria e dall'altro alla valorizzazione del capitale umano. La legge contiene una parte fortemente innovativa, che disciplina in modo organico in Italia l'apprendimento permanente e i processi di certificazione delle competenze delle persone, in analogia con quanto accade in molti altri Paesi europei e in attuazione di quanto l'Unione Europea ha chiesto da tempo con diverse disposizioni e risoluzioni. Viene istituito il sistema nazionale per l'apprendimento permanente e vengono definiti i soggetti che concorrono alla sua realizzazione, tra i quali le Università; sistema da realizzarsi attraverso l'attivazione di reti territoriali ad esso finalizzate, e la costruzione di un SNCC (Sistema Nazionale pubblico di Certificazione delle Competenze, articolato regionalmente) ancorato a repertori codificati a livello nazionale o regionale, funzionale all'individuazione e la validazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali, e alla certificazione delle competenze, come condizione per promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro.

Tale provvedimento contiene aspetti molto rilevanti in termini di principi, obiettivi e strumenti operativi, in grado di valorizzare il ruolo dell'apprendimento permanente, quale aspetto rilevante della crescita. Esso dota finalmente la legislazione italiana, nel solco degli indirizzi espressi a livello europeo, di un quadro di riferimento organico in questo campo sia nazionale che locale. In linea con le indicazioni dell'Unione Europea, la Legge n. 92/2012 definisce infatti il concetto di apprendimento permanente come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». Il concetto di apprendimento permanente così definito non è quindi riferibile al solo contesto lavorativo/professionale, pur centrale nella concezione olistica dello sviluppo umano, ma abbraccia l'intero arco della vita e l'intera gamma dei mondi esperienziali delle persone.

Nello specifico del ruolo delle Università, questo nuovo quadro normativo rappresenta indubbiamente un terreno profondamente sfidante sul piano culturale e organizzativo. Infatti nella legge è chiaramente indicato che alla realizzazione e allo sviluppo delle reti territoriali concorrono anche le Università, nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità che comprende anche la formazione a distanza per una popolazione studentesca diversificata, idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico.

Ciò comporta per le Università lo sviluppo di politiche e strategie formative centrate sulla prospettiva culturale, scientifica e operativa dell'apprendimento permanente, come viene ormai consensualmente definito a livello europeo, in cui si afferma che le Università possono e devono essere attori chiave per i processi di apprendimento permanente. In questo senso le Università sono responsabili e possono essere soggetti attivi nell'ambito dei processi di sviluppo che hanno impatto sulla società e sul lavoro a condizione che divengano organizzazioni più attive e inclusive. La concezione sopracitata, adottata anche dalla legge italiana che fa riferimento a finalità relative al tema dell'innalzamento dei livelli culturali dei cittadini e delle professioni, della inclusione sociale e della cittadinanza attiva, mette in primo piano l'esigenza di un'offerta formativa anche in ambito universitario, centrata sugli studenti in età canonica e sugli adulti, fondata su priorità, quali l'allargamento della partecipazione all'*Higher Education*, la centralità degli studenti, l'importanza della qualità nei processi di apprendimento, la rilevanza dei *learning outcomes*, il nuovo ruolo delle tecnologie.

3. Innovazione universitaria: Apprendimento permanente e terza missione

Collocare l'Università nell'ottica dell'apprendimento permanente, inteso come strategia di sistema, comporta una sfida assai complessa che riguarda da un lato il superamento o l'integrazione dei tradizionali modelli organizzativi relativi ai processi di apprendimento e di formazione. Da un altro lato, ciò implica il riconoscimento, in sinergia con le due missioni tradizionali della ricerca e della didattica, della terza innovativa missione delle Università relativa alla necessità di dare risposte adeguate a potenziali utenti, comunità e territori, con domande di formazione del tutto inedite anche rispetto a un passato recente.

Il dibattito sulla terza missione ha una sua storia che mette in campo una pluralità di definizioni e una pluralità di letture sui suoi obiettivi, che sottendono una diversa concezione del ruolo della Università (Piazza, 2013). Come sostenuto da Boffo e Moscati (2005), pur ammettendo tale pluralità, tuttavia posizioni avanzate riconoscono la terza missione nelle attività universitarie che prevedano il coinvolgimento di attori esterni all'insieme dei corpi sociali che formano un'Università, con finalità che comportano un beneficio di parte o di tutta la comunità, oltre che dell'Università stessa.

Ad una mancanza di univocità sul piano teorico, corrisponde peraltro una prassi che predilige una visione di sviluppo quasi prettamente economica riferita al trasferimento tecnologico e alla produzione di conoscenza commercializzabile (ANVUR, 2013). Tale tendenza è stata peraltro mitigata recentemente con la previsione di attività legate alla formazione continua e all'impegno sociale (ANVUR, 2015).

Le evidenti criticità che la concettualizzazione e la prassi sulla terza missione universitaria rivelano, riportano in campo il problema della cornice di senso rispetto al *lifelong learning* (Di Rienzo, 2012; Morgan-Klain, Osborne, 2007). Fare chiarezza sull'approccio culturale su cui si devono fondare le politiche concrete dell'offerta formativa di *lifelong learning* e delle azioni di terza missione orientate socialmente diviene quindi rilevante rispetto al ruolo che si vuole attribuire agli atenei, all'aumento di consapevolezza sugli obiettivi e più in concreto rispetto alla individuazione coerente degli ambiti di azione. In questo senso, va messo in evidenza che l'apprendimento permanente rappresenta una dimensione culturale inclusiva delle finalità dell'Università nel loro complesso e che gli ambiti di pertinenza della terza missione devono ispirarsi alla concezione umanistica dell'apprendimento permanente, pur non esaurendone il perimetro. La formazione permanente e l'educazione degli adulti rappresentano quindi uno dei capitoli fondamentali per l'innovazione sociale, per l'interazione efficace con la società (Carlot, Filloque, Osborne, Welsh, 2015).

Realizzare azioni efficaci e innovative nella prospettiva dello sviluppo dell'apprendimento permanente comporta un passo completamente innovativo anche sul piano culturale per gli atenei italiani, chiama in causa la loro responsabilità relativa al ruolo sociale che essi sono chiamati sempre più a svolgere e richiede però, come avviene in molti paesi europei una specifica attenzione alle finalità sociali dell'Università. Si rende necessario in Italia perseguire l'obiettivo di allargare gli accessi alla formazione superiore e in particolare di favorire il rientro negli studi di adulti, lavoratori, professionisti.

Portare gli adulti a entrare o rientrare nell'istruzione superiore, ma anche rendere più fruibile l'accesso agli studi universitari degli studenti canonici, sono obiettivi che possono essere certamente favoriti dall'utilizzo delle nuove opportunità formative in rete ma anche questo comporta la possibilità di costruire percorsi fortemente personalizzati in base al riconoscimento del valore delle conoscenze e competenze acquisite in altri contesti (Di Rienzo, 2015; Evans, 2000).

Appare evidente come una concezione di apprendimento permanente che si misuri con gli obiettivi indicati chiami fortemente in causa un processo di innovazione didattica, metodologica e organizzativa degli atenei del tutto inedito e l'assunzione dell'apprendimento permanente non come attività di semplice estensione o integrativa dell'esistente, ma come un principio di indirizzo generale per le strategie degli atenei e una linea guida per la loro iniziativa trasversale all'insieme delle finalità canoniche di ricerca e didattica e a quelle integrative della terza missione. Le Università cioè devono sviluppare azioni che promuovano l'allargamento dell'accesso e la formazione per tutto l'arco della vita, come nuova strategia formativa complessiva.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Alberici A., Di Rienzo P. (2013), *Apprendimento permanente e università. La convalida dell'apprendimento non formale e informale*, «Scuola democratica», IV (1), pp. 57-78.
- Annacontini G. (2014), *Università e professioni educative. Riflessioni al varco*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 1.
- ANVUR (2013), *Rapporto sul sistema universitario e della ricerca*, ANVUR, Roma.
- (2015), *Manuale per la valutazione della Terza Missione nelle Università italiane*, ANVUR, Roma.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea d'università*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 1.
- Bateson G. (2001), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Boffo S., Moscati R. (2015), *La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori*, «Scuola democratica», 2, pp. 251-272.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità*, Carocci, Roma.
- Carlot C., Filloque J-M., Osborne M., Welsh P. (2015), *Introduction: The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis*, in C. Carlot, J.M. Filloque, M. Osborne, P. Welsh (eds.), *The role of higher education in regional and community development and in the time of economic crisis*, NIACE, Leicester, pp. 1-18.
- Di Rienzo P. (2012), *Educazione informale in età adulta*, Anicia, Roma.
- (2013), *Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta*, «Annali online della Didattica e della Formazione docente», 5, pp. 122-131.
- (2014), *Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context*, «Journal of Adult and Continuing Education», XX (1), pp. 39-52.
- (2015), *Dar la palabra a la experiencia. El reconocimiento de las competencias invisibles de los adultos en la formación*, Laertes, Barcelona.
- European University Association (EUA) (2008), *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Bruxelles, B: EUA.
- Evans N. (2000), *Experiential learning around the world: Employability and the global economy*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Legge n. 92 del 28 giugno 2012. *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.
- Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano.
- Margiotta U. (2014), *Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 1.

- Morgan-Klain B., Osborne M., (2007), *The concepts and practices of lifelong learning*, Routledge, London.
- Piazza R. (2013), *Learning city. Aspirazioni e ideali per le città del benessere*, Aracne, Roma.
- Rubenson K. (2009), *Lifelong learning: between humanism and global capitalism*, in P. Jarvis (eds.), *The Routledge international handbook of lifelong learning*, Routledge, London, pp. 411-422.
- Sen A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Telfener U., Casadio L. (a cura di) (2003), *Sistemica*, Bollati Boringhieri, Torino.

METODI E STRUMENTI PER IL COMMUNITY PROFESSIONAL DEVELOPMENT NELLE ORGANIZZAZIONI

Loretta Fabbri, Alessandra Romano*

1. Come nasce una comunità di indagine tra professionisti

Il contributo ripercorre un percorso di ricerca-intervento collaborativa che vede coinvolti professionisti afferenti al blocco operatorio di un'istituzione ospedaliera del Centro Italia e ricercatrici universitarie.

La domanda di intervento è stata posta dai membri dell'équipe del blocco operatorio, in particolare dal primario dell'unità chirurgica. La reiterazione di alcuni incidenti critici, la difficoltà di confrontarsi con quei colleghi che credono che «il loro impegno coincida con l'orario di lavoro», la consapevolezza che l'organizzazione di cui fanno parte si sta dirigendo verso un modello aziendalistico, la difficoltà a problematizzare l'impegno comune e il senso di responsabilità verso i pazienti, l'*etica professionale*, come la definisce il primario dell'unità chirurgica, sono i dilemmi disorientanti professionali attorno a cui si interrogano i membri del blocco operatorio.

È in questo scenario si colloca la richiesta, condivisa prima informalmente, di un intervento di ricerca-intervento. La necessità di rispondere a problemi complessi, creati da condizioni organizzative talvolta «discontinue e turbolente», può essere affrontabile solo a partire dal coinvolgimento di quei professionisti che si occupano di quei problemi e che condividono l'interesse ad affrontarli. Il percorso di ricerca-intervento avviato ha coinvolto attivamente i partecipanti come professionisti-ricercatori *insider*, mettendo a fuoco un livello implicito della domanda, legato alla possibilità di ripensare il rapporto tra i *practitioner* e l'organizzazione di cui fanno parte. È a partire da questi assunti metodologici, che è stata promossa una comunità di indagine composta da professionisti *insider*, appartenenti al blocco operatorio, quali il primario, gli infer-

* Il contributo è frutto della riflessione congiunta delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Loretta Fabbri è Autrice dei paragrafi § 1. *Come nasce una comunità di indagine tra professionisti*, 3. *Metodi informali per lo sviluppo delle comunità professionali*; Alessandra Romano è Autrice dei paragrafi § 2. *“Il reparto funziona anche grazie alle nostre capacità, alla nostra volontà di collaborare, al senso di responsabilità verso i pazienti”*, e §4. *L'ALCs come leva strategica di cambiamento organizzativo*.

mieri, il caposala, il responsabile dell'unità chirurgica e due OSS, e due ricercatrici *outsider*, una ricercatrice esperta di apprendimento organizzativo e una ricercatrice novizia, all'interno di uno spazio terzo, quale l'Università, sito geograficamente vicino all'ospedale, ma al contempo autonomo rispetto a questo. Gli obiettivi di ricerca sono stati rilevare (a) come le comunità di professionisti all'interno delle organizzazioni apprendono a rinegoziare la loro identità professionale e il loro impegno comune per far fronte a routine organizzative disfunzionali, (b) attraverso quali congegni metodologici e dispositivi è possibile supportare i partecipanti in processi di *professional community development* finalizzati a sostenere i processi di apprendimento dall'esperienza e a intercettare, validare e trasformare prospettive e culture date per assunte all'interno di queste comunità.

Per le ricercatrici si è trattato dell'occasione di avviare un processo di indagine che ha consentito di identificare e valorizzare la conoscenza implicita che sostiene i processi di risoluzione dei problemi e di transizione professionale in corso nei comparti delle organizzazioni ospedaliere. Le traiettoria di ricerca intercettate sono state volte a (a) esplorare il rapporto che professionisti con diverse competenze e ruoli hanno tra di loro all'interno della stessa comunità professionale, (b) approfondire come e a quali condizioni poter sviluppare un senso di appartenenza che non sia legato a delle distorsioni e contenere approcci tecnicisti all'identità professionale, (c) affermare identità professionali eticamente responsabili e disponibili a gestire gli imprevisti e le complessità, capaci di conversare con le situazioni senza derivate tecnicistiche ed evitando incidenti disfunzionali all'interno della vita del reparto. Gli ancoraggi teorico-concettuali che fanno da sfondo si collocano nel quadro degli studi sull'epistemologia professionale (Schön, 2006), degli studi sulla riflessione critica (Mezirow, 2003) e degli studi sulle pratiche (Gherardi, 2012), dei filoni della ricerca collaborativa (Adler, Shani, Styhre, 2004; Shani, Guerci, Cirella, 2014), e delle teorie dell'apprendimento informale (Marsick, Watkins, 1999) e dell'apprendimento informale trasformativo (Marsick, Neaman, 2018). Tali approcci hanno contribuito a dare vigore alla riflessione sui processi di apprendimento dall'esperienza e sullo sviluppo delle comunità professionali all'interno dei contesti organizzativi, partendo dall'interesse comune verso i processi e i dispositivi attraverso cui poter supportare i *practitioner* a validare le prospettive, i saperi e le conoscenze tacite e situate di cui sono portatori.

2. Il reparto funziona anche grazie alle nostre capacità, alla nostra volontà di collaborare, al senso di responsabilità verso i pazienti

La comunità di indagine qui descritta è composta da membri che hanno ruoli diversi all'interno dell'unità operative, quali il primario del

blocco chirurgico, infermieri, medici, caposala, OSS, e da ricercatrici universitarie con livelli di *expertise* e interessi differenti. Si tratta di un gruppo di colleghi che si sono scelti elettivamente già all'interno della vita del reparto per una serie di affinità professionali e apprezzano una *leadership* (il primario) che esercita il proprio ruolo in termini collaborativi e coltivando un clima di reciprocità. Sono professionisti consapevoli che è solo attraverso una partecipazione alla risoluzione dei problemi, al di là delle asimmetrie di ruolo, che è possibile far funzionare le cose all'interno della vita dei reparti. Il gruppo che si è costituito attorno al primario costituisce una comunità di indagine che si è formata all'interno degli spazi del reparto, e che è consapevole di doversi confrontare con altre forme di professionalità, tra cui quelle di chi crede che alla fine dell'orario di lavoro 'ha fatto il suo' e può tornare a casa. Sono accomunati dal senso di responsabilità verso i pazienti, dalla coltivazione di una dimensione etica del lavoro e dalla partecipazione condivisa alla risoluzione dei problemi. Il costrutto di comunità di indagine, con cui si interpreta il gruppo interprofessionale elettivamente costituitosi, evidenzia e legittima la capacità degli attori organizzativi di elaborare l'esperienza, riconoscendo tale esperienza come la fonte principale della produzione di quella conoscenza utile di cui le organizzazioni hanno bisogno.

Poter stare dentro una situazione di reciprocità dove le asimmetrie sono secondarie rispetto alle interazioni tra i membri del gruppo, rappresenta un acceleratore nella vita della comunità di indagine. Gli incontri all'Università appositamente progettati rappresentano la volontà di elaborare le esperienze, di validarle facendone la fonte principale della produzione di conoscenza:

il reparto funziona anche grazie alle nostre capacità, alla nostra volontà di collaborare, al senso di responsabilità verso i pazienti. Nel percorso di ricerca, l'aggregazione elettivamente costituitasi attorno al primario si riconosce come una comunità di apprendimento, che si interroga su come e a quali condizioni i professionisti possono sviluppare senso di appartenenza, etica professionale e competenze partendo dalla loro esperienza.

L'intervento delle ricercatrici è stato orientato a fornire quegli stimoli e quei supporti metodologici, tecnici, materiali, di legittimazione, di cui la comunità ha bisogno e di cui talvolta neanche ha consapevolezza. L'obiettivo è stato valorizzare in chiave trasformativa l'esperienza che ha origine dalle pratiche degli attori che «si impegnano ogni giorno affinché le cose vadano nel verso giusto e che affrontano con responsabilità il proprio lavoro». Questo ha permesso a tutti gli attori coinvolti di raccontare, analizzare e ripensare i problemi di ogni giorno, da una parte, e di spaccettare le modalità di apprendimento in azione, di apprendi-

mento dall'esperienza, di costruzione e negoziazione di impegni condivisi e identità professionali divergenti.

3. *Metodi informali per lo sviluppo delle comunità professionali*

All'interno degli incontri all'Università, la contaminazione di interventi di facilitazione e metodologie attive di tipo critico-riflessivo, quali analisi degli incidenti critici, dei casi e dei dilemmi disorientanti (Brookfield, 2015; Fook, Askeland, 2007), e protocolli di *questioning* affini all'*Action Learning Conversation* (Marsick, Maltbia, 2009), ha consentito di combinare insieme indagine e intervento. Quei dispositivi metodologici conosciuti in letteratura come *active learning methodologies* (Fabbri, Romano, 2017) indicano una pluralità di metodologie che hanno come finalità la trasformazione delle culture personali e dei modi di operare, di apprendere e di lavorare dei *practitioner*. Sono metodi che aiutano i professionisti ad aiutare se stessi e a divenire criticamente riflessivi su culture e assunti dati per scontato, e strumenti di ricerca-intervento che consentono di sostenere gli apprendimenti in funzione del cambiamento nei contesti di indagine (Fabbri, Romano, 2017).

L'analisi degli incidenti critici, in particolare, in letteratura (Brookfield, 2015) frequentemente viene adoperata nel campo degli interventi formativi all'interno delle organizzazioni, e negli interventi con figure afferenti al campo medico-sanitario. Nel caso del percorso descritto, l'analisi degli incidenti critici è stata adoperata come dispositivo metodologico di riflessione sull'azione e di facilitazione di processi di *learning from experience* (Fabbri, Romano, 2017). In questo quadro, gli incidenti critici non sono usati, quindi, come dispositivo di riflessione individuale, ma come piattaforma metodologica di gruppo, collettiva e finalizzata al sostegno allo sviluppo professionale (Fabbri, Romano, 2017). Vedremo nel prossimo paragrafo come e con quali finalità sono state adottate le metodologie dell'*Action Learning* e dell'*Action Learning Conversations*.

Partire dall'esperienza professionale e da quel sapere che è prodotto nell'esperienza e dall'esperienza ha significato intercettare quelle competenze distintive dei luoghi di lavoro che

dipendono da strutture basate sulla conoscenza che non sono limitate dall'affiliazione formale e dalle strutture di responsabilità. La conoscenza più distintiva e preziosa nelle organizzazioni è difficile o impossibile da codificare ed è strettamente associata all'identità personale del professionista (Snyder, Wenger, 2010: 110).

I membri del gruppo rimarcano come al di là dei macroprocessi innovativi proposti dall'organizzazione, la leva strategica per il cambia-

mento è il poter fare riferimento l'uno con l'altro. Questi professionisti sono già una comunità di indagine, che si è formata all'interno del reparto e nei loro orari di lavoro, che si trovano di fronte a dei dilemmi e volevano assumersi la responsabilità di lavorare su ciò che possono e non possono cambiare nelle routine dell'organizzazione di cui fanno parte. Negli incontri all'Università, trovano la possibilità di dare forma alle assunzioni informali di decisioni, e di arrivare a condividere un repertorio, un'impresa comune, in cui ognuno si riconosce come parte integrante di un sistema che funziona solo grazie alla collaborazione e alla responsabilità di tutti. Di fatto, gli incontri all'Università sono stati quello spazio terzo che ha consentito ai membri del blocco chirurgico di riconoscere e formalizzare le pratiche che di fatto già mettevano in atto nelle routine di ogni giorno, e di riconoscersi come soggetti epistemici in grado di aprire piste di indagine e di ricerca pratica, non teorizzata. Lo sviluppo di questa comunità professionale è legato anche e soprattutto alla consapevolezza che questi hanno, alla loro capacità di aprire piste di indagine che negli incontri si formalizzano come percorsi di *inquiry* collaborativa dove raccogliere dati e analizzarli al fine di proporre soluzioni utili.

È il caso del dispenser dei camici verdi: ogni giorno spariscono subito i camici verdi dalla sala operatoria. Spesso i colleghi che non fanno parte dell'équipe del blocco operatorio, sono soliti sottrarli perché simbolo e status di una professionalità più alta. Di fronte al disagio della mancanza dei camici necessari per accedere alla sala operatoria, il direttore generale dell'ospedale ha proposto di comprare un *dispenser* di camici verdi da 20.000 euro. L'acquisto sarebbe stato finalizzato in alcuni mesi. Nel frattempo, il gruppo della comunità di indagine scrive un cartello che pone dinanzi al vano dei camici. Il cartello riporta che i camici verdi sono destinati al solo uso nel blocco operatorio, e che sottrarre questi significa ostacolare il lavoro dei colleghi chirurghi. La strategia del cartello funziona. Non si verificano altre sottrazioni. Il messaggio veicolato dall'artefatto costringe i colleghi non chirurghi a fare i conti con i propri comportamenti deleteri per l'organizzazione stessa.

Dentro la comunità di indagine, i membri si pongono questo problema: come collaborare con coloro che hanno una visione molto più tecnicistica senza per questo affidarsi alle indicazioni formalistiche che sono imposte dall'alto dall'organizzazione. In questo senso, i dispositivi metodologici critico-riflessivi permettono loro di esplicitare gli assunti impliciti che canalizzano le azioni e i comportamenti in *pattern* pre-riflessivi, automatici e ripetitivi agiti dai colleghi all'interno dei reparti, per individuare strategie di azioni che siano funzionali a contenere i danni in un'organizzazione che, nelle parole dei membri che ne fanno parte, «non presidia sempre le necessità di chi svolge la propria professione con impegno».

4. L'ALCs come leva strategica di cambiamento organizzativo

Approfondiremo in questa sede le implicazioni metodologiche dell'adozione, all'interno degli incontri del percorso di ricerca collaborativa descritto, di un set di procedure di *questioning* che rientra nel frame metodologico dell'Action Learning Conversations (Marsick, Maltbia, 2009). Le *action learning conversations* sono una procedura strutturata finalizzata a consentire ai partecipanti di analizzare i presupposti che hanno determinato una certa traiettoria personale o professionale, mettere in discussione gli errori e le distorsioni che hanno impedito di affrontare e risolvere in maniera differente una situazione problematica, e ipotizzare possibili modalità di azione alternative. I partecipanti alla sessione di *Action Learning Conversations* possono lavorare su una sfida comune oppure ciascun partecipante individua un problema sul quale intende lavorare. Nel caso della comunità di indagine composta dai professionisti del blocco operatorio e dalle ricercatrici, i partecipanti sono stati invitati a selezionare una delle situazioni problematiche che avevano condiviso all'interno degli incontri, che sarebbe stata utilizzata come la *sfida* oggetto di riflessione e «spacchettamento» (Marsick, Davis Manigaulte, 2011) attraverso i processi di *question storming*.

La sessione di Action Learning Conversations che qui andiamo a descrivere si è svolta durante il IV incontro della Comunità di indagine composta dai professionisti del blocco operatorio. I partecipanti alla sessione sono il primario del blocco operatorio, l'infermiere caposala e il responsabile, l'anestesista, tre OSS, due infermiere. La diversità delle caratteristiche personali e professionali dei partecipanti è stata considerata un valore aggiunto poiché ha consentito di accedere ad una variabilità di prospettive in base alle quali poter leggere la sfida. Si candida come *problem-poser* G., il primario dell'unità chirurgica. La sfida che egli propone al gruppo è: «come posso persuadere e convincere i colleghi che confondono il lavoro con il turno sindacalmente stabilito di lavoro e che pensano che, una volta arrivata la fine del proprio turno, possano soltanto lasciare ciò che stanno facendo e tornare a casa?».

Seguendo il framework metodologico ORID (Domande Obiettive, Riflessive, Interpretative, Decisionali) (Marsick, Matlbias, 2009), il gruppo della comunità di indagine supporta, attraverso le domande che vengono poste in una procedura strutturata sequenzialmente per step, G., il *problem-poser*, a riformulare la sua sfida originaria. La prima fase prevede la formulazione di domande di tipo obiettivo da parte dei partecipanti alla sessione. Tra le domande che gli altri partecipanti pongono, vi sono:

- quali azioni sono state intraprese sino ad ora?
- che cosa hai fatto verso i tuoi colleghi?
- ti riferisci a qualche episodio particolare?

- da quanto tempo lavori in quest'ospedale?
- hai notato delle differenze rispetto al passato?

G., il *problem-poser*, prende nota di tutte le domande poste e sceglie di risponderne ad alcune:

mi trattengo spesso a parlare con i miei colleghi, che mi dicono che non sono obbligato a stare in ospedale oltre l'orario di lavoro. Il precedente direttore dell'ospedale era sempre disponibile a parlare con i pazienti, con gli altri colleghi e con gli infermieri. La nuova dirigenza, invece, ha uno stile molto più burocratico-amministrativo, di solito sono nei loro uffici a lavorare a qualche decreto o a qualche documento.

Aggiunge:

Sento sempre più spesso dire che «basta fare il proprio», oppure che «la preparazione della sala operatoria non è un problema che ci riguarda» o ancora che «di fronte al paziente si può parlare di questioni organizzative perché il paziente non sente». Credo che chi lavora nel blocco chirurgico debba prevedere fin dal giorno prima non solo ciò che è necessario e sufficiente, ma anche ciò di cui può aver bisogno il chirurgo in caso di imprevisti. Eppure c'è chi non si sente parte in causa dei problemi da affrontare, e ritiene che tutto ciò che non rientra nel suo mansionario non lo riguardi o non gli spetti. L'altra volta, a proposito di un filo che mancava in sala operatoria e che ha provocato un ritardo nell'eseguire le operazioni, l'OSS mi diceva che non toccava a lui portare il filo di collegamento in sala operatoria, ma tocca ai tecnici assicurarsi di aver portato il filo giusto nella sala giusta.

Nella seconda fase, gli altri membri in un primo momento elaborano in silenzio individualmente le domande di tipo riflessivo-interpretativo che vorrebbero porre a G., poi le pongono in gruppo in modalità *round-robin*:

- come si organizzano i turni nel blocco operatorio?
- che cosa cambieresti?
- quali aspettative avevi quando hai iniziato il tuo lavoro?
- che cosa dovrebbero fare i colleghi secondo te?
- che cosa non dovrebbero fare?
- che cosa significa secondo te guardare il lavoro solo dalla prospettiva sindacale?
- esiste rispetto al tempo codificato un «tempo necessario»?
- la qualità del servizio ha a che fare con la responsabilità che ognuno intende assumersi?
- che cosa significa per te lavorare attenendosi semplicemente alle regole e non voler superare i confini dei propri compiti?

Le domande riflessive ed interpretative poste sono volte ad indagare i sistemi di significato, le prospettive e le rappresentazioni implicite con cui G., il *problem-poser*, tematizza il problema. Il primario segna in silenzio tutte le domande. Decide di rispondere solo ad alcune:

la pratica della gestione degli interventi e dei pazienti nel blocco operatorio si colloca in una lunga storia di controllo istituzionale sempre più dettagliato e formalizzato in protocolli, che comprende, da ultimo, la schedulazione anticipata di ogni attività all'interno del blocco. Ci si potrebbe aspettare che questa evoluzione istituzionale abbia creato repertori e pratiche oltremodo stabili. Invece gli incidenti che sfuggono ai protocolli sono all'ordine del giorno e per risolverli c'è bisogno di una miscela di adattamento e inventiva. Per continuare a lavorare e a lavorare bene, devi fare le capriole a 720°, devi mantenerti al passo con le nuove tecnologie, con le recenti tecniche di intervento, ma anche con le forme attuali delle patologie. Sarebbe impensabile pensare di operare come si operava venti anni fa e di operare nella stessa organizzazione di venti anni fa. Non accorgersi di questo è grave. Spesso mi sento come 'Don Chisciotte contro i mulini al vento'. Dove finisce il *proprio* e inizia l'organizzazione è un problema di etica professionale. L'etica dovrebbe essere il *faro* che guida l'operato di tutti coloro che vivono la realtà del blocco operatorio. *È una questione di etica, ad esempio, che io abbia chiesto la sostituzione del pezzo sommitale del laser con una comunicazione ufficiale all'ufficio tecnico. Dopo due settimane, di fronte al silenzio dell'ufficio, ho dovuto chiamare e chiedere conferma di ricezione dell'email e di presa in carico della procedura. Tutti nel blocco chirurgico sanno quanto è importante quel pezzo per alcune operazioni chirurgiche-oncologiche. Perché l'ufficio amministrativo non ha ancora provveduto ad evadere la richiesta di sostituzione? È questo un atteggiamento etico rispetto ad una necessità organizzativa? È una questione di etica anche che spesso i colleghi si dimenticano di avere di fronte i pazienti, ed ecco che si aprono le porte mentre ci sono le visite ambulatoriali, incuranti di chi ci sia dentro, oppure che si discute di interessi extraprofessionali in sala operatoria, come se il paziente non fosse in grado di ascoltare quello che stanno dicendo i membri dell'équipe che lo sta operando, o ancora si risponde al telefonino sempre.*

La fase del *question storming* consente di identificare le presupposizioni, le credenze, le prospettive e gli assunti, le teorie implicite che stanno alla base dei modi con cui viene tematizzata la sfida.

Nella quarta fase, quella della riformulazione della domanda originaria, i partecipanti annotano e condividono con il gruppo, seguendo la modalità *round-robin*, come potrebbero riformulare il problema iniziale. Tra le proposte che il gruppo ha avanzato a G. per affrontare il suo problema, ci sono:

- come potrebbero essere organizzati i turni di lavoro nel blocco operatorio per assicurare sempre la massima efficienza possibile?

- quali proposte potrebbero avanzare G. e i colleghi del blocco operatorio?
- come può G. rinegoziare la sua prospettiva sull'identità professionale del medico con prospettive che siano differenti ma non per questo disfunzionali?

G. condivide con il gruppo la sua riformulazione della sfida che aveva lanciato all'inizio del lavoro di *action learning conversations*: come posso supportare i nostri colleghi a fare il meglio e nel modo migliore nell'interesse dei pazienti e dell'organizzazione medica a cui apparteniamo?

Il primario riconosce che il cambiamento non può essere né promosso individualmente soltanto da un professionista né imposto dall'alto sul piano formale dell'organizzazione, ma richiede di essere affrontato condividendo la responsabilità delle scelte operative tra differenti attori organizzativi (dottori, infermieri, amministrativi, OSS), accomunati da un impegno comune e una responsabilità etica. È la possibilità di riconoscersi e di aggregarsi elettivamente tra colleghi che condividono l'impegno etico verso il proprio lavoro la leva strategica del cambiamento all'interno del proprio reparto (Wenger, 2006). Per sviluppare la capacità di apprendere dalla loro esperienza professionale, i membri del blocco operatorio hanno bisogno di opportunità per impegnarsi con altri colleghi che affrontano problemi simili. Poter discutere di questioni operative in un luogo terzo come l'Università e vedere quanto è legittima la loro esperienza trasforma un sentimento di possibile frustrazione rispetto all'organizzazione in un processo di costruzione di conoscenza che trova negli interstizi dell'informale il modo di far funzionare l'organizzazione.

La sessione descritta mostra come le *action learning conversations* «sono concentrate sull'aiuto alle persone nell'esame delle loro presupposizioni sottostanti» (Marsick, Davis-Manigaulte, 2011: 31). Attraverso le domande formulate da membri che possono avere impostazioni mentali diverse da quelle di chi propone la sfida, il proponente può avviare un processo di differenziazione, riconoscendo la possibilità di letture dell'esperienza diverse dalla propria, e di decentramento, avviando un processo di validazione critica delle premesse che stanno alla base della strutturazione del problema e dell'individuazione delle possibili traiettorie di azione per risolverlo. La rielaborazione supporta la riformulazione percettiva della sfida originaria che, a sua volta, consente al titolare della sfida di immaginare una nuova azione. La consapevolezza da sola non garantisce il raggiungimento degli obiettivi desiderati. È la parte finale centrata sulla pianificazione dell'azione che rappresenta, quindi, una fase trasformativa decisiva per le finalità di cambiamento delle *action learning conversations*. La forza delle *action learning conversations* è di rispondere ai bisogni di apprendimento di professionisti che, confrontandosi con la complessità, l'imprevedibilità e l'indeterminatezza delle

situazioni lavorative, chiedono di essere aiutati nella costruzione di un sapere utile e spendibile. Come chiariscono O'Neil, Marsick (1999), l'*action learning conversations* si fonda sul principio che la conoscenza che conta è quella utile e producibile esclusivamente dagli stessi protagonisti dell'azione attraverso processi di riflessione sull'esperienza. Ciò che i partecipanti hanno la possibilità di guadagnare, non sono solo modalità potenziali di risoluzione della sfida, ma apprendimenti altri rispetto a quelli per cui si stanno impegnando, obiettivi di trasformazione, personale e professionale, ben più profondi e sistemici di quelli legati alla singola sfida affrontata.

4.1 Il Modello di Transformative Professional Community Development

La progettazione di traiettorie innovative all'interno delle organizzazioni si colloca, dunque, nel sostenere e accompagnare lo sviluppo di comunità professionali in grado di validare le pratiche di lavoro emergenti nelle organizzazioni stesse. La ricerca collaborativa presentata si è configurata come una forma d'intervento, un circolo collaborativo *multi-stakeholder* tra attori diversi che partecipano a uno stesso processo governabile in corso d'opera, aperto alle improvvisazioni e agli imprevisti. In questo processo, i membri dell'unità chirurgica sono stati riconosciuti e legittimati come soggetti epistemici, portatori di un sapere esperienziale, in grado di riflettere sulla prassi organizzativa (Argyris, Schön, Carmagnola, 1998); le ricercatrici, d'altro canto, hanno facilitato processi di ricerca e di apprendimento che consentano ai professionisti di tematizzare assunti e *pattern* preriflessivi per rendere affrontabili i propri problemi. La sfida è stata quella di costruire una conoscenza generata dalla collaborazione tra *reflective practitioner* e ricercatrici come condizione di facilitazione e supporto di apprendimenti trasformativi all'interno di traiettorie di cambiamento organizzativo. È stata questa la prima sperimentazione che ha consentito di formulare possibili modelli di intervento collaborativi, multimetodo e *multistakeholder* che rientrano nel *framework* del *Transformative Professional Community Development Model*.

Il framework metodologico del *Transformative Professional Community Development* (Argyris, Schön, Carmagnola, 1998) comprende l'adozione di quanto descritto in figura 1.

Sia le metodologie dell'*Action Learning* e dell'*Action Learning Conversation* (Bracci, 2017; Fabbri, Romano, 2017; Marsick, Maltbia, 2009), sia le metodologie del *Collaborative Developmental Action Inquiry* (Nicolaidis, McCallum, 2013), sia le metodologie dell'Analisi degli Incidenti Critici (Fook, Askeland, 2007), sono dispositivi metodologici di sviluppo delle comunità professionali. Attivano processi di messa in discussione degli errori e delle distorsioni che hanno impedito di affrontare in maniera diversa le situazioni problematiche, al fine di supportare la costruzio-

ne di una teoria personale testata direttamente nel contesto di lavoro (Marsick, Davis-Manigaulte, 2011) e imparare a riposizionarsi dentro i problemi e i contesti. Per esplorarne il grado di usabilità (Creswell, 2012) anche in altri contesti professionali, sono in corso ulteriori sperimentazioni in comunità professionali legate ad altri comparti produttivi, a partire dai quali validare l'efficacia del framework metodologico nel coltivare le condizioni nelle quali le comunità professionali possono crescere, svilupparsi e apprendere a cambiare e a produrre cambiamento nelle organizzazioni.

Figura 1 – Framework metodologico del *Transformative Professional Community Development* [elaborazione propria].



Bibliografia

- Adler N., (Rami) Shani A.B, Styhre A. (eds.) (2004), *Collaborative research in organizations*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Argyris C., Schön D.A., Carmagnola F. (1998), *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Bracci F. (2017), *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Unicopli, Milano.
- Brookfield S. (2015), *Workshop resource packet. Discussion as a way of teaching* (May 1st & 2nd. 2015), Teachers College, Columbia University, New York.
- Creswell J. (2012), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata e riflessiva*, Carocci, Roma.
- (2017), *Il potenziale trasformativo della ricerca educativa*, «Nuova Secondaria Ricerca», 9, pp. 83-87.
- Fabbri L., Romano A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.

- Fabbri L., Romano A., Ciabatti P.G. (2018), "Il paziente sente". *Community professional development nelle organizzazioni*, in F. Bianchi, L. Fabbri (a cura di), *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*, Carocci, Roma, pp. 71-102.
- Fook J., Askeland G.A. (2007), *Challenges of critical reflection: nothing ventured, nothing gained*, «Social Work Education», XXV (6), pp. 520-533.
- Gherardi S. (2012), *How to conduct a practice-based study: Problems and methods*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Gherardi S., Houtbeckers E., Jalonen M., Kallio G., Katila S., Sele K., Timonen H., Laine, P.-M. (2016), *A collective dialogic inquiry into post-qualitative methodologies*, Conference, 11-13 agosto, Helsinki.
- Graffigna G., Barello S. (2015), *Patient Engagement come qualificatore dello scambio tra la domanda e l'offerta di salute: il caso della cronicità*, «Ricerche di Psicologia», 3, pp. 513-526.
- Graffigna G., Vegni E. (2017), *Patient engagement in health and care: theoretical and empirical perspectives in patient centered medicine*, «Frontiers in Psychology», VIII (1811), pp. 1-3.
- Lundgren H., Bang A., Justice S.B., Marsick V.J., Poell R.F., Yorks L. (2017), *Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning*, «Human Resource Development International», XX (4), pp. 305-326.
- Marsick V.J., Davis-Manigault J. (2011), *Sostenere lo sviluppo degli operatori nel settore dello sviluppo giovanile attraverso l'apprendimento critico riflessivo basato sull'azione*, «Educational Reflective Practice», I (1-2), pp. 7-36.
- Marsick V.J., Maltbia T.E. (2009), *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in J. Mezirow, E. Taylor (eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 169-171.
- Marsick V.J., Neaman A. (2018), *Adult informal learning*, in N. Kahnwald, V. Täubig (Hrsg.), *Informelles Lernen*, Springer, Berlin, pp. 53-72n.
- Marsick V.J., O'Neil J. (1999), *The many faces of action learning*, «Management learning», XXX (2), pp. 159-176.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (1999), *Facilitating learning organizations: Making learning count*, Gower Publishers, Aldershot.
- Marsick V., Watkins K.E., Callahan M., Volpe M. (2009), *Informal and incidental learning in the workplace*, in M.C. Smith (ed.), *Handbook of research on adult development and learning*, Routledge Press, London, pp. 570-600.
- Marsick V.J., Watkins K.E., Lovin B. (2010), *Revisiting informal and incidental learning as a vehicle for professional learning and development*, in C. Kanes (ed.), *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*, Springer, Netherlands, pp. 59-76.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nicolaides A., Mccallum D.C. (2013), *Inquiry in action for leadership in turbulent times: exploring the connections between transformative learning and adaptive leadership*, «Journal of Transformative Education», XI (4), pp. 246-260.

- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (2014), *Collaborative Research Management. Teoria, metodi, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano.
- Snyder W., Wenger E. (2010), *Our world as a learning system. A communities-of-practice approach*, in C. Blackmore (ed.), *Social learning systems and communities of practice*, Springer, Berlin, pp. 107-124.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Wenger E., Mcdermott R., Snyder W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Zucchermaglio C., Alby F., Baruzzo M. (2013), *Repertori culturali nelle narrazioni di malate oncologiche*, «Salute e Società», 1, pp. 33-43.

BENESSERE, ADULTI E COMPETENZE FINANZIARIE:
PROSPETTIVE DI *LIFELONG LEARNING*
PER I *SENIOR CITIZENS*

Monica Parricchi

La vita dell'uomo è contrassegnata dallo scorrere del tempo in un ciclo vitale che implica il costante riferimento a luoghi di esperienza e di conoscenza, che diventano via via più ampi ed articolati.

L'età senile, nella definizione del senso comune, viene rappresentata spesso con immagini difettive, come l'età del *non più* (Pinto Minerva, 2012); l'allungamento della vita media individuale e il progressivo ampliamento delle classi di età anziana, pongono inderogabili interrogativi sociali, culturali, pedagogici, per rispondere alle diverse tipologie di persone, nell'intento di attivarne le risorse per la reinvenzione e riorganizzazione della propria esistenza, in direzione di nuovi modi di rapportarsi con l'io, gli altri, il mondo, in maniera serena. La letteratura contemporanea cerca di superare la metafora dell'arco per indicare un periodo di crescita del soggetto, con un apice dal quale poi tende inesorabilmente a scendere, per utilizzare espressioni più rispettose dell'ultimo periodo, quali ad esempio la scala, che riconosce alla salita sia la fatica per i tanti gradini affrontati che la bellezza dell'ascesa, del risultato e del panorama. Occorrono quindi metafore che ridefiniscano sia i confini precisi delle stagioni esistenziali, sia i possibili compiti di sviluppo personale delle fasi della tarda adultità e della vecchiaia. Le rappresentazioni del percorso esistenziale dei soggetti diventano *oggetti pedagogici* con una forte efficacia formativa (Moscato, 2014).

Appare urgente che la pedagogia si occupi di tematiche e situazioni, per molto tempo considerate prerogative di altre discipline, al fine di affrontare pienamente l'aspetto educativo ad esse riferito, per *educare a costruire il futuro*, in ogni situazione e in ogni età. L'educazione permanente si estende infatti per l'intero corso della vita, fino all'età senile (*lifelong learning*), si costruisce nei differenti ambienti di formazione e di esperienza (*lifewide learning*) (Dozza, Ulivieri, 2016). Diventa «pedagogicamente indispensabile investire su modelli educativi capaci di cogliere la continuità nella discontinuità dei differenti tempi di vita di ciascuno» (Loiodice, 2016: 73), valorizzando l'intera esistenza del soggetto correlandola con le evoluzioni tecnologiche, i mutamenti fisici, le diverse esigenze emergenti in ogni fase della vita.

Nell'ambito delle tematiche rivolte alle fasce adulte, la pedagogia deve sviluppare e proporre riflessioni riguardanti lo sviluppo delle diverse competenze utili nella società postmoderna, fra cui la consapevolezza economica, intesa come una delle sfere di progettazione di vita finalizzata al benessere, che si costruisce anche attraverso l'apprendimento (Parricchi, 2017).

Perché la vita si svolga in pieno, l'obiettivo è anche conseguire e mantenere in un continuo circolo virtuoso, lo stato di benessere individuale e collettivo. Questo va inteso in senso olistico come uno stato variamente complesso multicomponenziale, multidirezionale e multidimensionale. La pedagogia persegue lo studio del benessere come uno degli obiettivi formativi. Si educa affinché i soggetti costruiscano la possibilità di realizzare i progetti di vita che hanno ragione di scegliere e perseguire, grazie alle abilità, le competenze e le capacità acquisite e promosse dai processi educativi formali, informali e non formali che il percorso di vita mette davanti in ogni luogo ed in ogni tempo con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo integrale della persona nei diversi contesti di vita.

Nella società contemporanea le parole crisi, sensazione di incertezza per il futuro, calo dei consumi, indebitamenti, famiglie in difficoltà, sono forse le più dette e scritte nella cronaca e nella quotidianità.

Per collegare i discorsi economici con la pedagogia, si può far riferimento alla prima definizione di economia coniata da Robbins (1947) che la definisce come *scienza delle scelte nell'uso delle risorse*: «L'Economica è la scienza che studia la condotta umana come una relazione tra scopi e mezzi scarsi applicabili ad usi alternativi» (p. 20). Nella vita il soggetto è sottoposto ad una catena di scelte, piccole o grandi, personali o familiari, economiche o professionali. La Pedagogia, quale scienza umana, non può esimersi dall'educare anche ad aspetti economici, in quanto educare a saper scegliere, in generale, in autonomia e competenza, è uno dei macro obiettivi dell'educazione.

Nella lunga fase della vita, qual è l'adulthood, una sottocategoria è rappresentata dall'età senile, in cui specifiche esigenze, legate anche a mutate condizioni di vita, economiche o di salute, rendono essenziale la conoscenza di determinate specificità del mondo contemporaneo, in costante e rapida evoluzione. L'importanza, quindi, di uno sguardo pedagogico e di trame di educazione permanente nell'età senile, si fanno sempre più fondamentali e doverosi (Baldacci, Frabboni, Pinto Minerva, 2012).

Nel 2002 la World Health Organization (WHO) ha introdotto il concetto di Active Ageing (AA), definito come il processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza al fine di migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano. La qualità della vita comprende la percezione individuale della posizione nel contesto sociale e culturale in cui si vive, in relazione ai propri obiettivi e alle proprie aspettative. Recenti ricerche nei diversi settori

delle scienze umane sull'Active Ageing, finanziate anche dal Programma Quadro europeo per la Ricerca e l'Innovazione Horizon 2020, dimostrano sempre più che questa fascia di persone costituisce un segmento di popolazione molto articolato al suo interno in termini di bisogni, aspettative, consumi e comportamenti, rappresentando una realtà numericamente rilevante e socialmente eterogenea. Si è di fronte ad una rivoluzione demografica che coinvolge l'intero Paese in cui la popolazione over 60 rappresenta la quota più vasta in costante incremento. In linea generale si tratta di persone ancora attive, che hanno tempo a disposizione, spesso da occupare per renderlo più *gestibile*, a cui piace viaggiare, incontrarsi, cercare le migliori occasioni; persone con interessi culturali e sociali che hanno potenzialmente capacità di spesa e con comportamenti determinati dalle entrate, dai risparmi e dagli investimenti dei decenni precedenti.

Sotto il profilo economico, l'anziano ha necessità di essere consapevole, da un lato, delle proprie esigenze finanziarie e, dall'altro, delle opportunità che il sistema finanziario può riservargli nella gestione corrente delle sue risorse economico-finanziarie. Inoltre, le donne tendono ad avere livelli più bassi di alfabetizzazione finanziaria rispetto agli uomini: questo è coerente con una divisione del lavoro domestico in cui gli uomini gestiscono comunque le finanze. Tuttavia, sia a causa delle più numerose separazioni che al fatto che le donne tendono a sopravvivere ai loro mariti, molte si ritrovano in età matura od avanzata a dover assumere queste competenze o a delegarle ad altri familiari (Hsu, 2011).

È rilevante attivare forme di educazione permanente per mettere gli individui, anche in età avanzata, nelle condizioni di gestire in maniera autonoma forme di creazione e mantenimento del proprio benessere, per gestire in maniera competente e ponderata tutti i diversi aspetti della propria vita, tra cui le proprie risorse finanziarie, al fine di attivare stili di vita sostenibili, di pianificare in un'adeguata prospettiva temporale, entrate ed uscite, di assumere una visione realistica della propria situazione economica rispetto al futuro, di vivere senza ansie l'evoluzione dell'età e delle sue necessità.

La ricerca presentata, *Crescere da anziani: Attivare risorse per stili di vita sostenibili*, è stata attuata nell'ambito di un progetto multidisciplinare fra studiosi di pedagogia, economia e psicologia.

Il lavoro si è concentrato sul concetto di benessere, con una declinazione sul ruolo del benessere finanziario come mediatore del benessere generale nelle persone anziane; in modo specifico definendo il ruolo dell'alfabetizzazione finanziaria, come promotore dello status di serenità, generato dalla capacità delle persone anziane di comprendere esigenze presenti e future, possibilità e rischi, in ottica di pianificazione e costruzione delle condizioni per il proprio benessere (Iavarone, 2008; Parricchi, 2017).

Il target di riferimento individuato dal gruppo di ricerca, per l'analisi qualitativa, è stato determinato in «anziani abitanti a Milano-città con un'età compresa fra i 65 e gli 80 anni, attivi».

Il gruppo di ricerca ha elaborato un questionario qualitativo *multiple-choice* da rivolgere agli anziani dell'età prescelta, con l'obiettivo di identificare situazioni di vita, interessi culturali, abitudini personali e sociali, ma anche le abitudini di consumo e di spesa e le loro necessità formative odierne e prospettiche.

Si è provveduto alla somministrazione del questionario attraverso l'individuazione di una serie di mondi sociali di riferimento, di luoghi di vita per la fascia d'età individuata. Sono stati raggiunti anziani partecipanti ad attività organizzate in associazioni, parrocchie o gruppi informali operanti a Milano.

Le prime evidenze mostrano che gli anziani attivi, con una media di 74 anni di età, hanno una discreta base culturale, non tanto legata al titolo di studio (licenza elementare 30% e media 30%), ma basata su letture, prevalentemente di quotidiani, e stimolata da incontri di informazione e socializzazione nei luoghi di vita frequentati, la cui partecipazione avviene 1-2 volte la settimana.

Per quanto riguarda il rapporto con il denaro, il 60% si dichiara molto attento nello spendere e nel risparmiare e considerano la capacità di gestire la ricchezza personale come uno dei determinanti fondamentali del benessere. Le entrate mensili rendono il campione abbastanza soddisfatto dei propri introiti. Maggior soddisfazione si ha dal proprio patrimonio personale che vede abbastanza soddisfatto il 46% e proprio soddisfatto il 32%; inoltre il 45% ha depositato e/o investito dei risparmi negli ultimi 12 mesi, prestando anche attenzione a spendere soldi.

Alla domanda inerente al benessere personale, spicca come molto importante, la «famiglia» seguita dal «saper gestire bene i propri soldi».

Sebbene siano solitamente autonomi nelle decisioni finanziarie, il livello di educazione finanziaria non è elevato. Hanno quindi conoscenze di base sull'economia e, quando la complessità del problema è più alta, si affidano a consigli familiari e di consulenza, così come alla pubblicità.

Dagli ulteriori items inerenti al benessere, e alla capacità di valutare e scegliere come spendere il proprio denaro, si evince tendenzialmente che gli anziani rispondenti valutano sempre se possono permettersi delle spese, perché i soldi non sono solo lì «per essere spesi», in quanto il denaro «va usato bene», quindi risparmiato per quando effettivamente si dovessero presentare situazioni di necessità urgente.

Si evidenzia quindi la necessità di sviluppare proposte formative dedicate agli anziani attivi, legate ai mondi vitali, al fine di migliorare il processo di vita e l'inclusione da cittadini, sostenendo la consapevolezza economica come una delle competenze del *lifelong learning*. Attraverso la

tessitura di reti di pensiero e azione sul territorio tra Università, associazioni, istituzioni e cittadini, si possono realizzare iniziative di *Lifelong Learning*, mediante cui valorizzare il capitale umano e sociale e il potenziale formativo dei *senior citizens*.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *Apprendere a tutte le età*, Bruno Mondadori, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F. Pinto Minerva F. (a cura di) (2012), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, FrancoAngeli, Milano.
- Bossio F. (2008), *Il divenire della forma: riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma.
- Bruni L. (2004), *L'economia la felicità e gli altri*, Ed. Città Nuova, Roma.
- Corsi M., Uliveri S. (a cura di) (2012), *Progetto generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa.
- Davey J.A. (2002), *Active ageing and education in mid and later life*, «Ageing and Society», 22, pp. 95-113.
- Dozza L., Frabboni F. (a cura di) (2010), *Pianeta Anziani. Concezioni, dimensioni, condizioni esistenziali*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L., Ulivieri S. (a cura di) (2016), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Easterlin R. (2003), *Explaining happiness*, «Proceedings of the National Academy of Sciences» (PNAS), C (19), pp. 1176-11183, <<http://www.pnas.org/content/100/19/11176>> (07/2018).
- Hsu J.W. (2011), *Ageing and strategic learning: the impact of spousal incentives on financial literacy*, «Finance and economics discussion series», 53.
- Iavarone M. (2008), *Educare al benessere*, Mondadori, Milano.
- Loidice I. (2016), *L'educazione per il corso della vita*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 72-78.
- Moscato M.T. (2014), *Tarda adultità e vecchiaia come traguardi esistenziali: compiti per la ricerca pedagogica*, «Formazione, Lavoro, Persona», IV (11), pp. 11-27.
- Orefice P. (2011), *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Mondadori, Milano.
- Parricchi M. (2015a), *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere*, FrancoAngeli, Milano.
- (2015b), *Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere*, «MeTis Mondì educativi. Temi indagati e suggestioni», 1.
- (a cura di) (2017), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza: introduzione al problema della formazione alla terza età*, Bulzoni, Roma.
- Pinto Minerva F. (2012), *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*. In Baldacci M., Frabboni F. Pinto Minerva F. (a cura di) (2012), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, FrancoAngeli, Milano.

- Ripamonti E. (2005), *Anziani e cittadinanza attiva, imparare per sé, impegnarsi con gli altri*, Unicopli, Milano.
- Riva G. Marsan P.A., Grassi C. (eds.) (2014), *Active ageing and healthy living*, IOS press, Amsterdam.
- Robbins L. (1947), *Sulla natura e l'importanza della scienza economica*, UTET, Torino.
- Rossi B. (2013), *Pedagogia della felicità*, FrancoAngeli, Milano.
- Tramma S. (2017), *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*, FrancoAngeli, Milano.
- World Health Organization (1998), *Statement developed by WHO Quality of Life Working Group*, WHO, Ginevra.
- (2002), *Active ageing: A policy framework*, WHO, Ginevra.
- Zani B. (a cura di) (1999), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma.

LA QUALITÀ EDUCATIVA DEI LUOGHI DI LAVORO

Francesca Torlone

1. *L'azione educativa nei contesti lavorativi per la promozione del pubblico trasformatore*

Nel presente contributo intendiamo approfondire il rapporto tra educazione e lavoro attraverso lo studio dell'azione educativa nei luoghi di produzione, paradigma epistemologico che la pedagogia e l'educazione degli adulti hanno rappresentato con significati diversi, non sempre espliciti né chiarificatori degli elementi costitutivi in presenza dei quali è possibile identificarla, a prescindere dal contesto in cui essa si realizza (scolastico, formativo, produttivo, di consumo – anche culturale). Tale esigenza epistemologica riteniamo sia importante venga soddisfatta ai fini della comprensione dei vari contesti in cui ogni individuo si colloca, educa e vive e dei modi in cui tali contesti sviluppano o contrastano processi educativi di individui, gruppi, organizzazioni. Le nostre riflessioni riguardano, nello specifico, il modo in cui l'azione educativa contribuisce alla qualità (in termini educativi) dei luoghi di lavoro ed allo sviluppo dei processi educativi – o diseducativi – che in essi hanno luogo (non solo in riferimento all'azione educativa strutturata).

La domanda pedagogica alla base del presente contributo riguarda quindi il significato ed il senso dell'azione educativa cui partecipa il soggetto impegnato in attività lavorative all'interno di un contesto produttivo organizzato.

Riflettere sull'azione educativa, in tutte le sue dimensioni e forme, nella prospettiva che si intende assumere comporta riflettere sul modo in cui essa contribuisce alla formazione ed alla coscientizzazione¹ (Freire, 1971) del pubblico che lavora, inteso ai nostri fini, come soggetto che partecipa in maniera edotta e consapevole alla vita non solo lavorativa ma

¹ Coscientizzazione intesa come capacità di discernere tra apparenza e significato, tra conoscenze e saperi oggettivi e loro contenuti ideologici, predeterminati da strutture di potere in funzione della loro trasmissione e riproduzione, da saperi strumentali al miglioramento delle proprie condizioni di lavoro che il soggetto *in formazione* costruisce e sviluppa.

anche sociale, economica, politica, culturale delle comunità di appartenenza, attraverso strumenti – anche cognitivi – che egli stesso contribuisce a creare, promuovere, modificare, sviluppare, innovare, superando gli ostacoli allo sviluppo intellettuale (individuale e collettivo: Benjamin, 1931). Lo studio dell'azione educativa è strumentale rispetto al superamento di tali ostacoli e al conseguente riconoscimento sostanziale – e non solo teorico né puramente normativo (diritto formale) – del pubblico, del soggetto storico trasformatore (De Sanctis, 1988; De Sanctis, Federighi, 1981), in grado di realizzare una *aristocrazia di massa*, come definita nella *Carta dei diritti del pubblico* (De Sanctis, in Parlavecchia, Tarchiani, 1991: 201–203) in contrapposizione a fenomeni di massificazione, incapacitazione e persuasione occulta.

Tenendo sullo sfondo le teorie sociologiche e di filosofia politica connesse al nostro approccio (Habermas, 1986), inquadrriamo la nostra riflessione pedagogica nella capacità dell'azione educativa nei contesti di lavoro di superare l'elitarietà del sapere – inteso come conoscenza, regole, processi decisionali partecipativi, innovazione – e promuovere nei *soggetti in formazione* processi educativi consapevoli e di controllo delle valenze (dis) educative agenti in ogni fase, momento, relazione, luogo della produzione (De Sanctis, 1975). È con l'azione educativa che è possibile costruire e realizzare, a vari livelli, processi trasformativi della realtà soggettiva e oggettiva da parte di chi assume sempre maggiore consapevolezza delle condizioni legate al contesto produttivo e del proprio ruolo di soggetto trasformatore di tale contesto.

Lo studio dell'azione educativa, in tutte le forme in cui essa ha luogo (formale, informale, non formale, incorporata), fornisce strumenti agli individui coinvolti nei processi educativi da essa originati per acquisire consapevolezza in merito alle valenze educative e dis-educative dei contesti vissuti e costruire controllo e dominio su tali processi, ovunque essi abbiano luogo, per evitare che il potere di azione, individuale e collettivo, sia paralizzato (De Sanctis, 1979). Attraverso l'azione educativa cui il soggetto partecipa nei contesti produttivi i fattori educativi e diseducativi ad essi associati si rendono manifesti e divengono oggetto di libera scelta, strumentali rispetto alla messa in campo di processi emancipatori e di sviluppo intellettuale, individuale e di massa.

2. Gli approcci considerati per lo studio dell'azione educativa nei luoghi di lavoro

2.1 La pedagogia critica e la multidimensionalità dell'azione educativa

Identifichiamo l'azione educativa come unità di analisi multidimensionale, in grado di supportarci nello studio critico dei processi educativi e nella comprensione delle «condizioni materiali e sociali nelle quali

si sviluppano sia le pratiche educative che la riflessione sull'educazione» (Margiotta, 2015: 15). Dalla pedagogia critica ereditiamo la tassonomia delle dimensioni pedagogiche: macro (strategica), meso (istituzionale e organizzativa) e micro (eventi e percorsi), che associamo all'agire educativo secondo un principio gerarchico e consideriamo in relazione dialettica tra di loro.

2.2 La teoria dell'attività

La teoria dell'attività aiuta a comprendere condizioni e componenti dell'agire educativo ed a spiegare i modi in cui l'azione educativa può promuovere processi educativi centrati sull'esperienza e, quindi, anche sulla azione produttiva.

La teoria dell'attività² è particolarmente adatta allo studio dell'azione educativa poiché essa si fonda su una gerarchia determinata in ragione della qualità educativa associata a ciascuna componente. Dà quindi conto della varietà di azioni e varietà di processi educativi che hanno luogo e che è possibile intercettare per porre sotto controllo e intenzionalità educativa da parte del lavoratore in formazione. La teoria dell'attività si fonda su una visione gerarchica di attività, azioni ed operazioni (o interventi, vedi Fig. 1), in quanto considera l'*attività* costituita da azioni orientate ad uno scopo, di cui il soggetto è perfettamente consapevole e verso cui egli guida le sue azioni (che hanno ulteriori finalità, diverse dallo scopo finale dell'attività).

Le *azioni*, a loro volta, sono gerarchicamente subordinate all'attività e trovano in essa senso e motivi. Le azioni, seppure legate funzionalmente e strumentalmente ad un'attività, hanno di per sé una loro autonomia e indipendenza, perseguono uno specifico obiettivo (scopo), riguardano un oggetto immediato, sono limitate nel tempo e nello spazio. Le azioni possono essere considerate individuali (a differenza dell'attività).

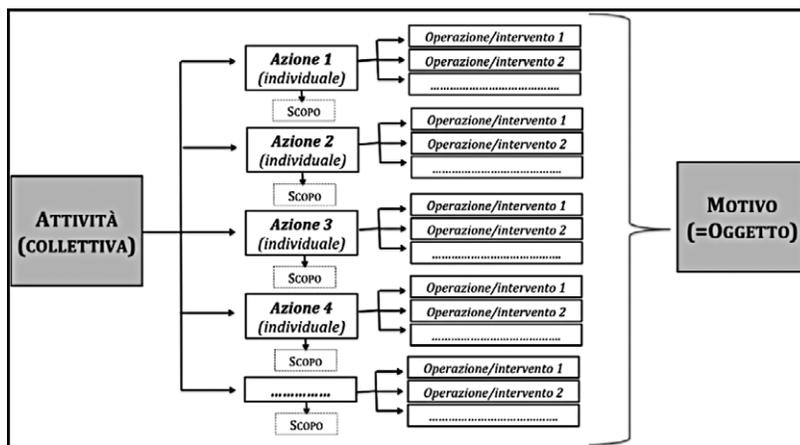
Le *operazioni* (o interventi) rappresentano una componente della singola azione, sono automatiche, indipendenti dalle caratteristiche dell'attività e rientrano nel repertorio di routine. Le operazioni, quindi, che sono i modi attraverso cui si raggiungono gli scopi delle azioni all'interno di specifiche circostanze, non hanno alcun significato da sole: lo hanno solo all'interno di azioni significative, a loro volta collegate da relazioni complesse con sistemi di attività socio-culturalmente definiti («Le azio-

² Le basi della teoria dell'attività risalgono alla scuola socio-culturale russa ed, in particolare, ai lavori dapprima di Vygotsky e poi di Leont'ev (da qui la successiva elaborazione dell'idea di dell'apprendimento espansivo di Engeström). Nell'ambito dell'analisi dell'attività umana, Leont'ev sottolinea la distinzione tra attività e azione, legate da un rapporto gerarchico in cui l'una (azione o insieme di azioni) esiste in funzione dell'altra (attività o sistema di attività).

ni, mediate culturalmente, sono dunque le più piccole unità di analisi di studio all'interno della teoria dell'attività», Zucchermaglio, 1996: 22).

In questo approccio, la realizzazione di un'attività di alto livello dipende dalla messa in atto di azioni di livello inferiore, seguite da interventi (*operations*). I motivi sono ispirazioni che sottendono ad una serie di obiettivi e le azioni correlate a questi obiettivi consistono di interventi diversi.

Figura 1 – Le componenti della teoria dell'attività (attività, azioni, operazioni) [elaborazione propria].

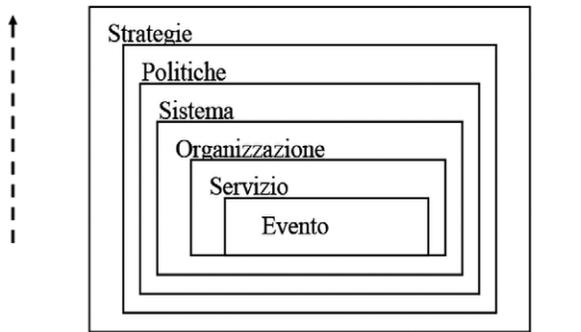


La teoria dell'attività consente di definire i comportamenti umani e le regole per l'azione educativa nella prospettiva di un orientamento alla realizzazione di obiettivi e compiti, di singoli e di organizzazioni.

2.3 La teoria dell'azione educativa

I sistemi di attività possono essere distinti anche in ragione della loro dimensione. La dimensione di un sistema di attività è data dalla somma di sistemi che esso contiene al suo interno. L'aumento del loro numero coincide con l'accrescersi della loro complessità di lettura, progettazione, gestione e valutazione. Il riferimento alle diverse dimensioni dei possibili sistemi di attività ha la funzione di distinguerli in ragione dei diversi tipi di approcci interpretativi, progettuali, gestionali e valutativi che essi implicano e della diversità di azioni educative sottese allo sviluppo di ciascuna dimensione. Riprendiamo a tal fine la classificazione delle dimensioni di azione educativa (Federighi, 1991; 2006), che dà conto della stratificazione e complessità di azioni educative che hanno luogo in ogni contesto produttivo e richiamano la necessità di saperle leggere ed interpretare in funzione dei processi educativi in cui i soggetti sono coinvolti (Fig. 2).

Figura 2 – Tipologie di azione educativa [Federighi, 1991; 2006].



Questa teoria ha la funzione di individuare i diversi tipi di azione organizzata a fini educativi e che partono da un livello di coinvolgimento del soggetto più diretto nell'evento e nella gestione di servizi, fino ad un livello altamente mediato nella costruzione di strategie e definizione di politiche che ne danno attuazione. I processi educativi nei luoghi di lavoro sono connessi a ciascuna di queste dimensioni dei sistemi di attività, in quanto riscontrabili in ogni luogo di lavoro, in cui troviamo gli eventi, i servizi, l'organizzazione, i sistemi, le politiche, le strategie.

3. La contaminazione degli approcci per la lettura delle azioni educative nei contesti produttivi

I diversi tipi di azioni organizzate a fini educativi nei contesti produttivi ipotizziamo possano essere individuati in tre livelli (macro-attività; meso-azioni; micro-operazioni), a ciascuno dei quali corrispondono dimensioni diverse che rappresentano la scalarità dell'azione (Fig. 3).

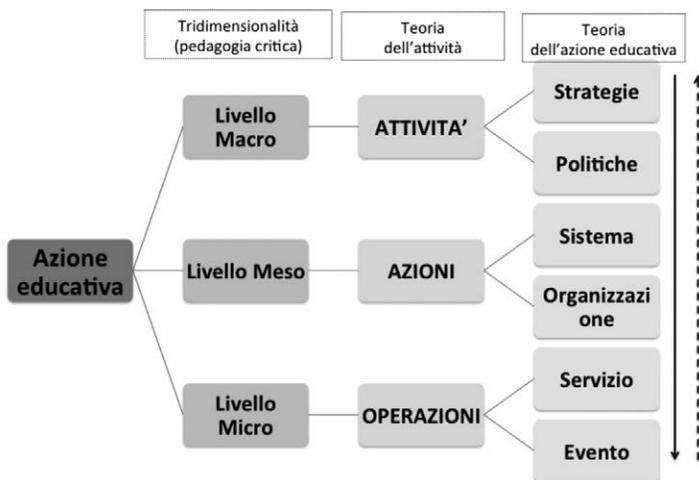
La dimensione macro dell'azione educativa (*attività*) consente di definire visioni strategiche per il futuro e obiettivi di medio e lungo periodo; attraverso la definizione ed implementazione delle politiche, sia pubbliche (a livello locale, regionale, nazionale, europeo, internazionale), sia private (in riferimento a imprese e organismi di natura privatistica) si determinano le modalità di attuazione degli obiettivi.

Il livello meso dell'azione educativa (*azioni*) fa riferimento al modo in cui vengono organizzate strutture, enti, persone per l'implementazione di politiche e obiettivi strategici.

L'azione educativa a livello micro (*operazioni*), nelle forme dell'evento e del servizio, rappresenta la dimensione più bassa nel prospetto scala-

re. Essa fa riferimento al singolo evento (corso, seminario, laboratorio, conferenza ecc.) o al singolo servizio educativo (es. accoglienza, distribuzione libri ecc.), strutturato e organizzato dall'ente gestore sulla base di azioni educative di più alto livello.

Figura 3 – Le azioni educative presenti nei contesti produttivi [elaborazione propria].



Gli studi pedagogici hanno variamente indagato le dimensioni dell'azione educativa privilegiando a volte quelle di più alto respiro, altre volte quelle riferite all'evento (studi sulla didattica scolastica e sui metodi dell'educazione degli adulti, compresi gli studi sulle tecnologie dell'educazione: Calvani, 2011; Calvani, Fini, Ranieri, 2010; Manca, Ranieri, 2017; Ranieri, Bruni, 2017).

4. Lo studio dell'azione educativa nei luoghi di lavoro nella prospettiva trasformativa

4.1 Introduzione

Nel presente capitolo ci limitiamo a rilevare ed analizzare alcune linee di ricerca sviluppate in prospettiva trasformativa a livello accademico italiano, che aiutano a comprendere gli elementi costitutivi dell'azione educativa nei contesti produttivi organizzati. La scelta di tale prospettiva è motivata dalla necessità di studiare il contributo che la ricerca educativa può fornire ai cambiamenti da tempo in atto nel lavoro, legati anche al *workplace* e al *workbased learning*, ovvero ai processi di apprendimento che hanno origine nei luoghi di lavoro (*workplace learning*) e mentre si lavora (*workbased learning*). La nostra prospettiva

guarda in particolare all'azione educativa che si idea, pensa, disegna e realizza mentre si lavora (*embedded learning*) in risposta a problemi e domande organizzative ed individuali.

Considereremo alcuni tra i più recenti e, dalla nostra prospettiva, rilevanti filoni di ricerca che aiutano a definire il costrutto epistemologico di azione educativa nei contesti produttivi, nelle dimensioni descritte nei paragrafi precedenti.

4.2 *L'azione educativa trasformativa a sostegno della formazione e dello sviluppo del soggetto*

In termini generali, l'azione educativa è azione sociale (Weber, 1922), multidimensionale, alimentata da comportamenti, relazioni sociali, comunicative, educative che i soggetti vivono, gestiscono (con o senza intenzionalità), ad esse partecipano attraverso un *agire comunicativo* (Habermas, 1986)³ ed ha un significato sia per chi la compie sia per i soggetti che ne sono parte. Essa coinvolge, oltre alle persone, valori, risorse attraverso cui ognuno si costruisce – in maniera più o meno intenzionale – i propri processi di *sense-making* del proprio agire quotidiano (Federighi, 2016a; Margiotta, 2015). Essa tiene conto delle azioni di altre persone che ne influenzano modificazioni, evoluzioni, cambiamenti. È inoltre influenzata da un sistema di regole, norme, relazioni, tradizioni, significati, culture che l'azione nella sua dimensione educativa – di valenza positiva – contribuisce a modificare, far evolvere, trasformare attraverso processi di crescita, individuali e collettivi.

Gli studi pedagogici italiani sull'apprendimento in età adulta in prospettiva trasformativa (Borghi, Cambi, Catarsi, De Sanctis, Fabbri, Fedeli, Federighi, Melacarne, Rossi, Striano) inquadrano l'azione educativa nella sua funzione emancipatoria e liberatoria, di promozione e guida verso un pensiero critico, strumentale alla attivazione di processi di controllo, direzione e trasformazione di individui, gruppi, comunità, istituzioni, organizzazioni; è una azione «che deve alimentarsi del coraggio dell'utopia, [...] in quanto parte dall'analisi della realtà fattuale, impregnata dagli aspetti antropologico-culturali che la contraddistinguono, per prospettare l'acquisizione di saperi e competenze in grado di migliorare gli esseri umani e la società più in generale» (Catarsi, in Cambi, Federighi,

³ Attraverso l'agire comunicativo gli attori sociali raggiungono l'accordo su azioni, piani e norme che riconoscono imperative e vincolanti per regolamentare l'azione sociale. L'agire comunicativo è l'interazione che si stabilisce e si sviluppa sulla base della comunicazione linguistica, diversa a seconda che essa sia autentica – ovvero orientata alla comprensione dei fenomeni per la definizione di piani e azioni di comune interesse –, oppure distorta – ovvero orientata alla riproduzione del consenso nei confronti del potere costituito.

Mariani, 2016: 52). *L'utopia pedagogica*⁴ (Cambi, 1986; Catarsi, 2013), la tensione verso nuovi paradigmi educativi hanno alimentato e continuano ad alimentare la *Scuola Fiorentina*, centrata su una *pedagogia eticamente impegnata*, al servizio di un sapere pedagogico orientato ad un agire per lo sviluppo, la costruzione, il cambiamento di persone e contesti. Altre categorie pedagogiche quali riflessività, comunità di pratica, teoria trasformativa (Costa, Fabbri, Rossi, Margiotta, Melacarne, Striano), cura (Cambi, Frauenfelder, 1994; Boffo, 2006; 2011; 2012, 2016; Mortari, 2006) ben si inseriscono in questa dimensione trasformativa dell'agire educativo, a condizione che esse siano sempre finalizzate a supportare il soggetto nella conquista dell'autonomia, della consapevolezza, della libertà e dello sviluppo. L'azione educativa, in altri termini, mira ad «avere cura del soggetto ma mai a prendere in cura il soggetto» (Catarsi, in Cambi, Federighi, Mariani, 2016: 52). È una cura finalizzata alla costruzione di autonomia, agentività, autorealizzazione attraverso l'azione educativa. La ricerca educativa nei contesti produttivi, la teorizzazione di modelli di azione educativa, la sperimentazione dei modelli teorizzati nei contesti che li hanno originati hanno in sé la duplice sfida di promuovere e facilitare i processi di crescita ed evoluzione di conoscenze, competenze e comportamenti – da un lato –, ma anche di attivare processi di consapevolezza rispetto a problemi e bisogni di individui e collettività – dall'altro (Borghini, De Sanctis, Federighi). In questo ultimo caso, le dimensioni dell'azione educativa contribuiscono alla conoscenza e comprensione dei problemi sociali ed organizzativi, nonché alla definizione di risposte educative adeguate.

In questa prospettiva il costrutto dell'azione educativa, all'interno del paradigma educativo dell'apprendimento (più che di formazione o di educazione), è utilizzato dalla ricerca andragogica da un lato per definire le modalità attraverso le quali costruire il sé dell'individuo-persona-lavoratore, sempre in divenire ed in continua trasformazione (Cambi, 1999⁵) e, dall'altro, per contribuire a superare le ineguaglianze sociali che si verificano nei luoghi di lavoro, dove non tutti sono formati, non allo stesso modo, non con la stessa frequenza, non con la stessa qualità educativa né con lo stesso livello di spesa. L'azione educativa (in ogni sua

⁴ «La tensione utopica caratterizza la pedagogia poiché questa ambisce a ripensare *ab imis* il rapporto uomo-mondo (natura e storia), facendone risaltare l'aspetto di sfida e di scommessa, l'esigenza di cambiamento rispetto al qui-e-ora che esso implica e che trova nella dimensione dell'immaginario utopico la risposta non cifrata, ma figurata e "concreta", alla sua inquieta problematicità» (Cambi, 1986: 176).

⁵ «Questo processo di costruzione di sé è un processo formativo. Anzi, è la forma più alta e significativa di un processo formativo, la più squisitamente propria di tale processo. Processo che è autoformativo e che lega la persona sia alla formazione, sia alla sua forma più alta: quella individuale e autogestita del soggetto-individuo» (Cambi, 1999: 90).

forma) rappresenta il costrutto pedagogico attraverso il quale *prendersi cura* del soggetto in funzione della promozione di uno sviluppo di coscienza e responsabilità autonoma rispetto ai contesti in cui vive e lavora. Attraverso di essa è possibile studiare i modi in cui gestire intenzionalmente i processi educativi sul luogo di lavoro, in considerazione degli elementi di contesto (più se ne conoscono, più è possibile contestualizzarli all'interno di un *design* educativo pertinente ed aderente rispetto agli obiettivi di controllo consapevole, crescita e liberazione individuale) e delle regole che ogni organizzazione si dà.

Formare e formarsi per trasformarsi in prospettiva di una auspicata eguaglianza sociale è il fine della ricerca educativa, che intende promuovere la costruzione di un sapere personale nuovo, consapevole e riflettuto del soggetto attraverso la gestione consapevole degli elementi delle azioni educative, siano esse di carattere formale, informale, non formale, incorporato. Il professionista che le idea, disegna, definisce nelle sue svariate modellizzazioni si propone come *regista* (Catarsi, 2013) che supporta i processi di direzione individuali; egli è in grado di identificare ogni elemento di contesto che si riveli rilevante per il conseguimento degli obiettivi di crescita e di inserirlo all'interno di un *design* educativo intenzionale, strutturato, situato.

Nel filone di ricerca considerato, l'azione educativa viene studiata ed alimentata di evidenze empiriche in quanto dispositivo andragogico a supporto della consapevole espressione di una domanda di educazione nel e sul lavoro, potenzialmente per tutti i soggetti in attività produttiva, cui va riconosciuto il diritto di disporre quotidianamente di tempo, spazi, risorse – non solo economiche –, possibilità di assumere un ruolo attivo rispetto al proprio processo di apprendimento ed alla costruzione del proprio futuro professionale, a partire dalle esperienze di tirocinio di laureandi e laureati (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, Vianello, 2017).

Il quadro di riferimento epistemologico in cui si innesta la ricerca educativa in prospettiva trasformativa è quello deweyano⁶, poiché è l'esperienza che alimenta l'azione, ed è fedele ad un forte razionalismo critico, con una attenzione pregnante al nesso tra ricerca e pratica educativa a livello macro (strategico) e micropedagogico (il cui focus è l'evento educativo, Federighi, 2006; 2013). L'esperienza, nella sua dimensione educativa e nella forma di agire generativo (Costa, 2016; Margiotta, 2015), è fonte di nuovi apprendimenti organizzativi, sociali (di gruppo), individuali, legati ai contesti che li originano. Per uscire dalle *retoriche della formazione* (Margiotta, 2015: 240), è necessario aprirsi a modelli di azione educativa che promuovano processi di produzione di conoscenza e sviluppo di *competenze per l'a-*

⁶ A due autorevoli studiosi dobbiamo la diffusione del pensiero di John Dewey in Italia, Aldo Visalberghi e Lamberto Borghi.

zione (Costa, 2016: 27), più che processi di adattamento, compensazione o di acquisizione di conoscenze predefinite e non situate. L'apprendimento come fonte di cambiamento e trasformazione genera la qualità educativa dei contesti, delle organizzazioni, dell'agire sociale.

4.3 *L'azione educativa nella ricerca trasformativa a livello di strategie e politiche (dimensione macro)*

L'azione educativa di livello strategico ha l'obiettivo di leggere organizzazioni ed istituzioni pubbliche a partire dall'analisi delle strategie di sviluppo delle rispettive politiche al fine di contribuire ad attivare processi trasformativi per il conseguimento di strategie ed obiettivi di crescita.

4.3.1 *L'azione educativa per la promozione di processi di policy learning e policy transfer*

Nel caso delle istituzioni pubbliche, l'azione educativa ha:

- promosso lo studio delle politiche educative e formative europee per elaborare raccomandazioni utili alla definizione di politiche nazionali, regionali e settoriali, oltre che alla definizione di priorità strategiche per interventi finanziabili (Federighi, 2002; 2013);
- promosso lo studio delle evoluzioni delle politiche – educative, formative e di *lifelong learning* (Bélanger, Federighi, 2000; 2004; Federighi, 1997; Isfol, 2008; Piazza, 2009; Milana, Nesbit, 2015) – e delle misure (Federighi, Torlone, 2010d; Federighi, 1990; 2006; Boffo, Torlone, 2008; Federighi, Boffo, 2009);
- consentito la messa a punto di strumenti di lettura delle politiche, quali terminologie comparate e glossari di riferimento (Federighi, 1984; 2000; 2016b; Federighi, Sava, 2001);
- supportato processi per «investigate in what ways the regional governments can upgrade the quality of policies affecting vocational education and training, and, more generally, *lifelong learning* through transnational cooperation and mutual learning» (Federighi *et al.*, 2007).

La ricerca in questo ultimo campo ha fornito strumenti per lo studio dei processi di apprendimento dei governi (regionali), volti a modificare ed innovare le loro politiche ed i loro dispositivi di attuazione (misure). Il costrutto di riferimento è quello dell'*institutional learning* attraverso cui la ricerca pedagogica ha indagato, anche in modalità sperimentale, attraverso quali azioni può essere migliorato il *policy-making* in funzione dell'incremento dell'efficacia delle politiche educative e formative (es. Federighi, Torlone, 2007; 2010a; 2010b; 2010c; Federighi *et al.*, 2007). È attraverso le azioni educative che i referenti dei governi (nazionali, regionali, locali) apprendono come adattare o modificare le loro politiche,

alimentando i loro processi decisionali, per servire al meglio i cittadini, in una ottica che prediliga approcci *evidence-based* ovvero basati sull'evidenza dei risultati prodotti dalle politiche e dell'impatto conseguito (su un determinato territorio, per un determinato cluster di popolazione, all'interno di una architettura istituzionale definita). Le azioni educative intervengono per supportare la gestione dei processi di *policy learning* (per l'apprendimento delle politiche) e di *policy transfer* tra istituzioni pubbliche (per il miglioramento delle politiche, ispirato ad esempi, pratiche, misure tratti da altri contesti istituzionali). Alcune ricerche (Federighi *et al.*, 2007; Federighi, Torlone, 2007) hanno elaborato metodi per l'analisi dei processi di apprendimento istituzionale in alcuni settori della politica⁷, secondo un modello semplificato dell'*Open Method of Coordination* (è il *Soft Open Method of Coordination*, su cui si veda Federighi *et al.*, 2007; Federighi, Torlone, 2010c; Breidahl *et al.*, 2008). Tale proposta metodologica si fonda sui risultati che la sua sperimentazione ha prodotto grazie alla sua concreta adozione da parte di governi regionali di vari paesi europei nel corso di attività di ricerca pluriennali in essi realizzate.

4.3.2 *L'azione educativa per la organisational needs analysis in chiave educativa*

Ideare azioni educative nelle organizzazioni vuol dire conoscere il piano strategico di impresa, i suoi obiettivi di sviluppo ed il piano gamma dei prodotti o servizi che guidano i processi di produzione su base pluriennale. L'analisi delle strategie di crescita (spesso appannaggio esclusivo di economisti, analisti di mercato e delle organizzazioni) diventa essenziale per sviluppare azioni educative finalizzate ad incrementare la conoscenza dell'organizzazione e ad idearne di innovative, volte, ad esempio, allo sviluppo di *high-performing teams* (Lencioni, 2002). A monte di tali azioni è necessario ci sia una robusta attività di analisi dei processi educativi implicati nei modelli che ogni organizzazione si dà in risposta ai piani di sviluppo e degli effetti educativi collegati al modello in atto. L'azione educativa interviene in questo caso per

- consentire di leggere in ottica educativa gli obiettivi di sviluppo dell'organizzazione;
- identificare i problemi connessi a tali obiettivi;
- tramutare il problema organizzativo in obiettivo di crescita di team e singoli lavoratori;
- ideare il *design* educativo *ad hoc*;
- realizzare le azioni educative;
- monitorarle con costanti momenti di valutazione.

⁷ A titolo esemplificativo indichiamo i settori della politica educativo-formativa (Milana, Nesbit, 2015), di invecchiamento attivo (Breidahl *et al.*, 2008), per l'occupazione giovanile (Federighi *et al.*, 2009; Federighi, Torlone, 2013).

4.4 L'azione educativa nella ricerca trasformativa a livello di organizzazioni e sistemi (dimensione meso)

Negli ultimi decenni la ricerca andragogica, nell'ambito della cornice teorica legata al costruttivismo e al sociocostruttivismo, si è alimentata di studi che mirano a riflettere sull'azione educativa nelle sue dimensioni meso e micro ed a proporre modelli educativi che privilegiano metodologie qualitative (Fabbri, in Dalle Fratte, 1995; Fabbri, 2007; 2017; Striano, 2001). La ricerca educativa è, in questa prospettiva, ricerca *nell'educazione* degli adulti, a carattere fortemente partecipativo (Fabbri, Romano, 2018; Rossi, 2012; Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), in cui l'azione viene realizzata *con* i soggetti ma anche *su* di essi ed in questo modo l'azione agisce in ottica trasformativa sia sui soggetti sia sulle organizzazioni, superando la dimensione euristica *sull'educazione* degli adulti (Federighi, in Federighi, Boffo, Nuissl, 2018). L'azione è dunque parte del processo di ricerca trasformativa, essa lo alimenta in continuazione nei limiti in cui le organizzazioni aprono le porte all'*impensabile*. Allo stesso tempo l'azione educativa, nella sua complessità (Margiotta, 1997; 2004; 2015) in quanto tendenzialmente trasformativa, promuove apprendimenti, cambiamenti, predispone soluzioni educative ai problemi sperimentati dalle organizzazioni, ed è in continua trasformazione poiché è il suo stesso oggetto che cambia ed evolve in funzione dei processi di cambiamento organizzativo. È una azione, dunque, che necessariamente è chiamata ad interrogarsi – per definirli – sugli obiettivi di crescita di team, dipartimenti, aree, organizzazioni perché su di essi svolge una attività educativa *sartoriale*, pena l'inefficacia e la mancata trasformazione di soggetti e/o contesto. Il corpus di conoscenze prodotte dalla ricerca trasformativa sull'azione educativa è dentro il contesto dell'azione educativa, nel mentre essa viene ideata, definita, creata, realizzata, valutata, modificata, monitorata nei contesti produttivi, attraverso un processo di socializzazione e creazione di conoscenza da parte di attori e soggetti differenti che alimentano il processo educativo (direttori, dirigenti, responsabili di area e di funzione, responsabili di risorse).

La dimensione meso dell'azione educativa afferisce al modo in cui essa contribuisce allo studio, all'analisi, all'evoluzione ed alla trasformazione delle organizzazioni e dei loro sistemi formativi. In via preliminare, è utile considerare la distinzione – consolidata negli studi organizzativi – tra organizzazione formale ed informale (o di fatto⁸), ovvero tra organigram-

⁸ Una attenta analisi dell'organizzazione informale sotto il profilo di reti e relazioni è importante per comprendere, dentro una organizzazione, chi sa cosa, chi conosce chi, chi lavora spesso con chi, perché da queste relazioni e dal modo in cui esse vengono vissute e gestite dipendono processi di produzione di saperi utili allo sviluppo organizzativo. Alcune azioni educative utili a tal fine sono state identificate in: Knowledge

mi, mansionari, flussi, procedure, regole scritte, codificate e condivise, da un lato, e modo in cui il lavoro viene realmente svolto, dall'altro (in cui comprendiamo conoscenze tacite, norme non scritte, comportamenti assunti nella pratica lavorativa, appartenenza a reti professionali). Entrambe le dimensioni convivono e si condizionano all'interno di ogni organizzazione, ma è la dimensione informale quella che ha un impatto maggiore sui processi educativi, di produzione di nuova conoscenza, di nuovi comportamenti, di nuove performance nelle organizzazioni. È questa la dimensione organizzativa dunque su cui interviene l'azione educativa, fatta di teorie-in-uso che guidano azioni e comportamenti effettivamente agiti (*action science*, Argyris, Schon, 1978; Argyris, 1995; Fabbri, Romano, 2018) e condizionata dai processi decisionali e di *sense-making*, individuali e collettivi (Weick, 1995), connessi all'agire produttivo.

Da un punto di vista educativo le organizzazioni possono essere considerate nella loro dimensione processuale, caratterizzata da decisioni, risorse e azioni a livello finanziario, produttivo, organizzativo, commerciale, amministrativo in funzione di obiettivi strategici di business, a livello aziendale, di *business unit*, di team. L'operativizzazione di queste azioni è fortemente condizionata dai sistemi di conoscenza e di apprendimento mediante cui i soggetti nelle organizzazioni conoscono ed imparano, producono e trasformano saperi disciplinari, manageriali e metodologici, costruiscono, cambiano ed istituzionalizzano una conoscenza destinata a dare attuazione a decisioni di carattere strategico nei contesti pratici di lavoro.

4.5 L'azione educativa nella ricerca trasformativa a livello di servizi ed eventi (dimensione micro)

Il concetto di *azione educativa* di livello micro è riconducibile ad una azione *intenzionale* che dà luogo a processi di *apprendimento*, *socializzazione*, *inculturazione* del soggetto, collegati ad attività di carattere riflessivo, che attraversano lo svolgersi dell'azione educativa in specifici contesti e situazioni (Striano). Nei contesti produttivi le azioni educative hanno luogo in momenti dedicati alla formazione (*out of the job*) oppure sul luogo di lavoro (*on the job*) e nel mentre si svolge il processo di produzione (*while working*) o di erogazione di un servizio (es. *while sentencing*). In tutti i casi si tratta di azioni fortemente strutturate ed intenzionali, pur nella loro multiformità, siano esse corsi, seminari, interventi di mentoring, tutoring o azioni educative incorporate nei processi produttivi. In questa ultima prospettiva l'azione educativa interviene con effetti trasformativi

sui fattori che determinano la qualità educativa dei luoghi di lavoro, ovvero il loro potenziale educativo, e che supponiamo essere:

1. le interazioni tra tempo, modalità riflessive e processi di apprendimento in atto. Tale fattore è connesso alla posizione lavorativa ricoperta, ai contenuti professionali ad alto potenziale di crescita, all'impegno metacognitivo e ai modi di cognizione di tipo riflessivo (Morin, 2004; Eraut, 2007; Federighi, 2013);
2. contenitori di accumulo di conoscenza organizzativa. Il patrimonio di ogni organizzazione è depositato all'interno di vari strumenti che ne garantiscono il funzionamento e si rinnovano in ragione della capacità di ogni organizzazione di evolvere e trasformarsi (Vicari, 2008);
3. regole del dispositivo formativo che garantiscono i criteri di accesso all'*impensabile* di ogni organizzazione (Bernstein, 1990; Federighi, 2006).

Se consideriamo l'evolversi dei modi di produzione e le sempre più mutevoli condizioni di lavoro della *knowledge society* in cui il fattore umano ha un rilievo determinante (teoria del capitale umano e sociale), dobbiamo interrogarci su quali possano essere nuovi modelli di azione educativa che rendano «significante» (Margiotta, 2015: 178) tutto ciò che crea valore di uso per l'organizzazione. Deve trattarsi di modelli che promuovano la possibilità di produzione di senso e generazione di forme nuove di conoscenza orientate al valore (Margiotta, 1997; 2015), azioni che forniscano strumenti per la comprensione e l'analisi dei problemi (di carattere tecnico, metodologico, relazionale, organizzativo), per la creazione di conoscenza e nuove soluzioni e per la sollecitazione all'agentività, che riconduce il soggetto ad essere parte attiva dei contesti in cui opera. A tal fine è opportuno prendere in esame tutte le componenti che promuovono i processi educativi dentro ai luoghi di lavoro per inserirle all'interno di un *learning design* fortemente contestualizzato, che va oltre la trasmissione di saperi predefiniti.

La dimensione micro dell'azione educativa aiuta a comprendere il modo in cui si producono innovazioni e trasformazioni (legate a processi produttivi, al prodotto o servizio erogato, al mercato di riferimento) attraverso il coinvolgimento attivo del soggetto in azioni riflessive contestuali allo svolgimento dell'attività lavorativa: il fatto di essere inserito in un contesto produttivo o in esperienze lavorative di per sé non produce apprendimento. Esso viene prodotto in ragione del potenziale educativo del luogo di lavoro in cui ognuno è inserito e nella misura in cui il soggetto-lavoratore è «pensosamente presente rispetto all'esperienza» (Costa, 2016: 72) – attraverso processi auto o eterodiretti *while working*. L'azione pensosa, riflessiva, la riflessione «in corso d'opera» (Rossi, in Bertagna, Ulivieri, 2017: 276) è azione educativa volta alla creazione di trasformazioni da introdurre per l'efficientizzazione di processi, metodi, relazioni

(Federighi, 2013). La dimensione eterodiretta dell'azione educativa incorporata nei processi produttivi è quella più sfidante perché volta a ricondurre le teorie-in-uso in teorie-dichiarate (Fabbri, Romano, 2018).

Le azioni educative, fortemente contestualizzate e connesse ai processi produttivi, contribuiscono a caratterizzare il potenziale educativo delle organizzazioni nella misura in cui, attraverso l'intenzionalità pedagogica, esse promuovono la generazione di idee e la conoscenza trasformativa.

5. Conclusioni

Volendo provare ad elaborare una definizione di azione educativa che comprenda le dimensioni in cui essa si articola possiamo affermare che essa è l'insieme dei fattori di contesto, in qualche modo strutturati, che promuovono, supportano, facilitano, guidano i processi di apprendimento di individui, gruppi, organizzazioni, volti ad attivare effetti trasformativi su soggetti e contesto. Sono tali le azioni educative *favorevoli*; sono viceversa *avverse* se la loro gestione produce disapprendimenti e se hanno in sé valenze educative di segno negativo (Federighi, in Torlone, 2016) che ostacolano processi trasformativi.

Nei contesti produttivi distinguiamo le azioni educative per obiettivi:

- azioni educative per il *knowledge transfer*, in riferimento ad azioni con *funzioni di messa a livello e adattamento*, volte a far acquisire conoscenze esistenti, codificate, già prodotte da altri;
- azioni educative per la *knowledge production*, in riferimento ad azioni con *funzioni trasformative*, volte alla creazione di nuova conoscenza di valore per quel determinato contesto produttivo in cui essa viene richiesta e creata.

Gli effetti trasformativi sono presenti in entrambi, ad impatto maggiore per le azioni che producono trasformazioni, anche su breve periodo, come conseguenza di produzione di *new knowledge* attraverso processi endogeni di apprendimento, incorporati con singole fasi del processo produttivo o di erogazione di servizi.

Bibliografia

- Argyris C. (1995), Action science and organizational learning, «Journal of Managerial Psychology», X (6), pp. 20-26.
- Argyris C., Schön D. (1978), *Organisational learning: A theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading (MA).
- Bélangier P. Federighi P. (2000), *Unlocking peoples creative forces. A transnational study of adult learning policies*, Unesco Institute of Education, Hamburg.

- (2004), *Analisis transnacional de las politicas de la educacion y de la formacion de adultos. La dificil liberacion de las fuerzas creativas*, Mino y Davila, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Benjamin W. (1931), *Malinconia di sinistra, Opere complete. IV. Scritti 1930-1931*, trad. it. di A. Marietti Solmi, Einaudi, Torino.
- Bernstein B. (1990), *The structuring of pedagogic discourse*, Routledge, London-New York.
- Bertagna G. Ulivieri S. (2017), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Edizioni Studium, Roma.
- Boffo V. (a cura di) (2006), *La Cura in Pedagogia*, Clueb, Bologna.
- (2011), *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano.
- (2012), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano.
- (2016), *Cura di sé e formazione*, «La vita scolastica», 10, pp. 6-9.
- Boffo V., Fedeli M., Lo Presti F., Melacarne C., Vianello M. (a cura di) (2017), *Teaching and learning for employability: New strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino.
- Boffo V., Torlone F. (2008), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, Firenze University Press, Firenze.
- Breidahl K.N., Califano L., Canovaro M., Federighi P., Fullam L., Jensen J.V., Lotti M.G., Nanni P., Torlone F. (2008), *Senior @t Work-Measures to extend working life in European cooperation between local stakeholders*, Debate Otello, Livorno.
- Calvani A. (2011), *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento.
- Cambi F. (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna.
- (1999), *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores D'Arcais*, Agorà Edizioni, La Spezia, pp. 85-93.
- Cambi F., Federighi P., Mariani A. (a cura di) (2016), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfofi. Figure*, Firenze University Press, Firenze.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di) (1994), *La Formazione. Studi di Pedagogia Critica*, Unicopoli, Milano.
- Catarsi E. (2013), *Ideologia progressiva e pedagogia militante nella "Scuola fiorentina"*, «Studi sulla Formazione», [S.l.], pp. 15-24, <<http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/13476/12638>> (07/2018).
- Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1995), *L'agire educativo. Ragioni Contesti Teorie*, Armando, Roma.
- De Sanctis F.M. (1975), *Educazione in Età Adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- (1979), *Educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze.

- (1988), *Verso un duemila educativo*, Università degli Studi di Firenze-Comune di Prato, Firenze-Prato.
- De Sanctis F.M., Federighi P. (1981), *Pubblico e biblioteca: nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del libro*, Bulzoni, Roma.
- Eraut M. (2007), *Learning from other people in the workplace*, «Oxford Review of Education», XIII (4), pp. 403-422.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- (2017), *L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale*, in A.M. Mariani (a cura di), *L'agire scolastico*, ELS-La Scuola, Brescia, pp. 307-329.
- Fabbri L. Romano A. (2018), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Federighi P. (1984), *Terminologia dell'educazione degli adulti*, European Bureau of Adult Education, Comune di Pistoia-Assessorato agli istituti culturali, Pistoia.
- (1990), *Adult education: Legislative and Administrative Measures*, Università di Firenze, Firenze.
- (1991), *Elementi di economia politica della formazione professionale: un'esperienza regionale e nazionale*, in F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale per presente e nel futuro*, Carocci, Roma, pp. 105-155.
- (1997), *A new political context for Adult Education in Europe*, in P. Federighi, W. Bax, S. Larsson, H. Sederlof, M. Slowey, *The preparation and management of transnational adult education projects*, EAEA, Girona, pp. 97-105.
- (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, BDP-Biblioteca di Documentazione Pedagogica, EAEA-European Association for the Education of Adults, Firenze.
- (2002), *Strategie e politiche nell'educazione degli adulti*, in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, pp. 257-284.
- (2006), *La domanda di formazione*, Edup, Roma.
- (2013), *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*, Publication Office of the European Union, Luxembourg, <https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/kina25943enc.pdf> (07/2018).
- (2016a), *L'azione formativa nelle organizzazioni*, «Quaderni di Economia del Lavoro», 105, pp. 115-133.
- (2016b), *L'evoluzione dei concetti di éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 219-225.
- Federighi P., Abréu C., Nuissl E. (2007), *Learning among regional governments. Quality of policy learning and policy transfer in regional lifelong learning policies*, WBV W. Bertelsmann Verlag, Bonn.

- Federighi P., Boffo V. (a cura di) (2009), *Innovation transfer and study circles*, ETS, Pisa.
- Federighi P., Frey L., Janovkaja A., Livraghi R., Padriotti A., Pappadà G., Torlone F. (2009), *L'integrazione dei giovani nel mercato del lavoro e la flexicurity: una sfida per l'Europa*, Quaderni di Economia del Lavoro, 90, FrancoAngeli, Milano.
- Federighi P., Sava S. (2001), *Glosar de termeni cheie in educatia adultilor din Europa*, Ed. Mirton, Timisoara.
- Federighi P., Torlone F. (a cura di) (2007), *Tools for policy learning and policy transfer. supporting regional lifelong learning policies*, WBV W. Bertelsmann Verlag, Bonn.
- (a cura di) (2010a), *Policies for REgional COoperation in the field of lifelong learning: building a broad strategy for the next European planning period*, Firenze University Press, Firenze.
- (a cura di) (2010b), *Regional governance and lifelong Learning Policies: building a broad strategy for the next European planning period*, Firenze University Press, Firenze.
- (a cura di) (2010c), *Soft open method of coordination from Prevalet. Joint progress report of Regions on the implementation of European Lifelong Learning Strategies – Towards Multilevel Governance*, Firenze University Press, Firenze.
- (a cura di) (2010d), *Low skilled take their qualifications “one step up”*, Firenze University Press, Firenze.
- (a cura di) (2013), *A guarantee system for youth policies. One step ahead towards autonomy*, Firenze University Press, Firenze.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Gagnè R. (1985), *The conditions of learning and the theory of instruction* (4th ed.). Holt, Rinehart, and Winston, New York.
- Habermas J. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo* (ed. orig. 1981), il Mulino, Bologna.
- Isfol (2008), *Fostering the participation in lifelong learning. Measures and actions in France, Germany, Sweden, United Kingdom*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Roma.
- Lencioni P. (2002), *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Leont'ev A.N. (1979), *Activity, consciousness, and personality*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Manca S. Ranieri M. (a cura di) (2017), *Reshaping professional learning in the social media landscape: theories, practices and challenges*, Progedit, Bari.
- Margiotta U. (1997), *Pensare in rete*, Clueb, Bologna.
- (2004), *Pensare la formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- (2015), *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma.
- Milana M., Nesbit T. (a cura di) (2015), *Global perspectives on adult education and learning policy*, Palgrave Mcmillan, New York.
- Morin E. (2004), *The meaning of work in modern times*, Conference. 10th World Congress on Human Resources Management, Rio de Janeiro, 20 agosto.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

- Oriani G. (2008), *La forza delle reti di relazioni informali nelle organizzazioni. L'organizational Network Analysis*, FrancoAngeli, Milano.
- Parlavecchia G., Tarchiani G. (1991), *Verso una biblioteca del pubblico*, Nuovo Gruppo Grafico, Milano.
- Piazza R. (2009), *Lifelong learning ed educazione democratica in Europa*, Guerini studio, Milano.
- Ranieri M., Bruni I. (2017), *Futuri insegnanti e competenza mediale: sperimentazione di training scenario in modalità blended*, in P. Limone, D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari, pp. 286-295.
- Rossi B. (2012), *La riflessione al lavoro*, «Reflective Practices», 1, pp. 5-20.
- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Torlone F. (a cura di) (2016), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, Firenze University Press, Firenze.
- Vicari S. (2008), *Conoscenza e impresa*, «Sinergie», 76, pp. 43-66.
- Weber M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*, trad. it. *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1961.
- Weick K.E. (1995), *Sensemaking in organizations*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zuccheraglio C. (1996), *Vygotskij in azienda*, Carocci, Roma.

SEZIONE III

IL PUBBLICO E I PUBBLICI SPECIALI

PER UNA INTRODUZIONE: IL PUBBLICO E I PUBBLICI

Giuditta Alessandrini

Nell'ambito di recenti scritti (Alessandrini, 2016), ho sottolineato il *progressivo* affermarsi dell'*intreccio* tra i seguenti fattori: *la formazione, il lavoro e l'apprendimento*. I tre fenomeni sono e saranno, infatti, sempre più connessi nel futuro: è un punto su cui occorre soffermarsi partendo da una riflessione sui cambiamenti nei processi di lavoro nelle società avanzate (Alessandrini, 2017)¹. Questo *intreccio* è un elemento che si configura in modo nuovo rispetto al passato e denota – per così dire – in modo significativo e per certi versi *intrigante* lo scenario di coloro che lavorano nella formazione (Barber, Donnelly, Rizvi, 2013)².

Sempre più spesso, invece, al dibattito sulla trasformazione del lavoro si affianca quello sul disallineamento tra mercato del lavoro e sistemi di istruzione e formazione, che sembrano arrancare di fronte alle nuove sfide, incapaci di rispondere ai nuovi bisogni delle persone e delle aziende. Il segmento dell'alta formazione, in particolare, sembra opporre una forte resistenza all'innovazione, tanto sul piano dei modelli organizzativi, quanto su quello dei contenuti e delle metodologie formative, rischiando di restare travolto dall'azione *disruptive* di nuovi soggetti portatori di logiche maggiormente in linea con i bisogni

¹ L'Atlante di Pedagogia del lavoro disegna alcuni *percorsi narrativi* proposti da una rosa di Autori, tra i più rappresentativi della disciplina a livello nazionale ed internazionale (OCSE, Cedefop, Vetnet, EERA). Le *narrazioni* si traducono in approcci di ricerca e raccomandazioni per le *policies* sociali. Il lettore può trovare risposte sulle questioni più rilevanti oggi e nel prossimo futuro sul rapporto tra formazione e lavoro. Il volume contiene scritti di Giuditta Alessandrini, Giuseppe Bertagna, Massimiliano Costa, Fabrizio d'Aniello, Daniela Dato, Piergiuseppe Ellerani, Michael Gessler, Pierluigi Malavasi, Valerio Massimo Marcone, Umberto Margiotta, Emmanuele Massagli, Alessandro Mele, Daniele Morselli, Martin Mulder, Paolo Nardi, Claudio Pignalberi, Andrea Potestio, Kostantinos Pouliakas, Fabio Roma, Henning Salling Olesen, Alessandra Vischi, Giovanni Zago.

² Lavoro e formazione sono sempre più inseparabili, o almeno questo dovrebbe essere il senso di espressioni come *knowledge economy* e *learning society*. Se il lavoro è sempre più basato sull'apprendimento, anche la formazione dovrebbe quindi ritrovare nel lavoro una componente fondamentale.

dei giovani e le richieste del mercato del lavoro³. La *New Skills Agenda* europea (European Commission, 2016) sottolinea infatti l'esigenza di una nuova intelligenza delle *skills*, nel senso di comprensione ed analisi dei fattori relativi ai nuovi fabbisogni formativi anche nell'ambito di quei processi transizionali che interessano le persone durante tutto l'arco della vita.

Complessità nuove e vecchie, discontinuità e transizioni tra formazione e lavoro, ma anche tra diversi livelli professionali, e nuove prospettive di vita personale e lavorativa (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003). L'evoluzione delle società avanzate e gli andamenti complessi dei cicli economici che caratterizzano lo scenario planetario richiedono alle persone adulte nuove *skills*, nuove disposizioni psicologiche ed abilità, nuovi modi di porsi in rapporto ai problemi da risolvere rispetto alle esigenze poste dalla vita sociale e professionale.

Il confronto con le tecnologie diventa *anche* esigenza di valorizzazione delle competenze *individuali*, genera opportunità di sviluppo di *nuovi mondi*, ampliamento di spazi reali e virtuali, di forme organizzative nuove e *metticiate*. La diffusione delle reti crea, infatti, una spinta verso *l'emergere di figure nuove*, professionisti di nuova generazione che si muovono secondo un *habitus* mentale ed organizzativo completamente diverso dal passato⁴.

Il *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua* (ANPAL, 2018), sulla base di un'analisi di tipo generale, sottolinea che la partecipazione della popolazione adulta all'apprendimento permanente ha visto un incremento nell'ultimo triennio (2014-2016) seppur l'obiettivo del 15% fissato a livello europeo è molto distante dalle rilevazioni nel nostro paese. Come riportato nella *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017 Italia*, curata dalla Commissione Europea:

1. (*rispetto all'ambito della formazione*)

- il numero di adulti di età compresa tra 25 e 64 anni che seguono corsi di formazione è cresciuto in modo costante, passando dal 6,6% del 2012 al 7,3% del 2015, fino all'8,3% del 2017 (media UE: 10,8%);
- le donne manifestano una maggiore propensione alla formazione in quanto partecipino nella misura dell'8,7% rispetto al 7,8% degli uomini.

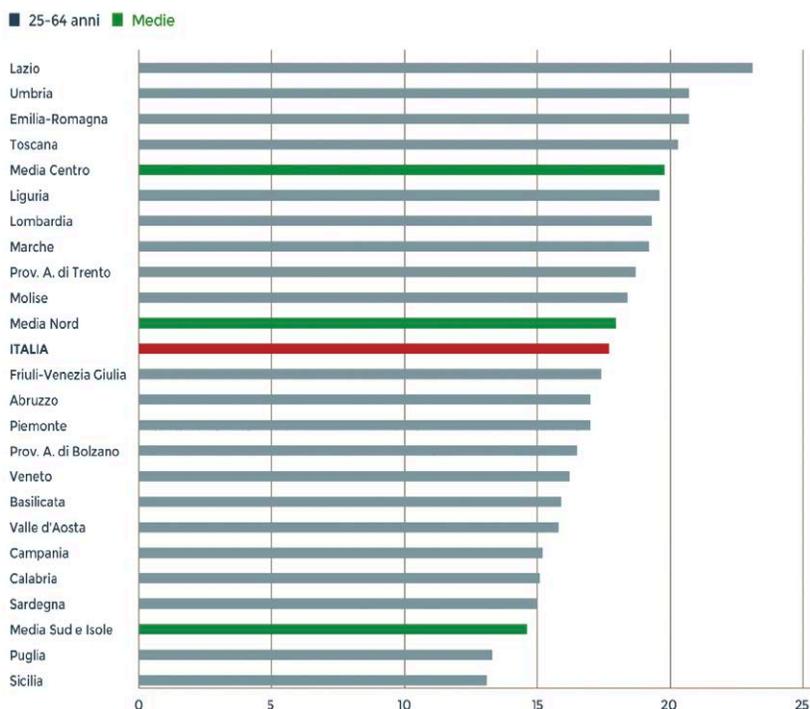
³ Questo il messaggio principale che emerge dal Report *Hire Education. Mastery, Modularization and the Workforce Revolution* pubblicato dal Clayton Christensen Institute for Disruptive innovation, California (Weise, Christensen, 2014).

⁴ «With continuing automation, the core value that labour can add is in non-routine processes, in uniquely human, analytical or interactive contributions that result in discovery, innovation, teaming, leading, selling and learning». Così si esprime un recente Report sviluppando un'interessante envisioning sul futuro del lavoro nel 2030 (Austin, 2010 come citato in Strörmer, Patscha, Prendergast, Daheim, R hisiart, Glover, Beck 2014).

2. (rispetto all'ambito dell'istruzione)

- nel 2016 era in possesso di almeno un titolo di istruzione di livello Isced 3 il 60,1% della popolazione 25-64enne a fronte del 76,9% della media UE28 (ANPAL, 2018);
- il totale degli adulti con basse qualifiche presenti in Italia è pari a circa il 25% del totale europeo (13 milioni circa in Italia su 66 milioni circa in Europa-28) (Eurostat, 2018);
- per quanto riguarda invece la distribuzione territoriale, il livello di istruzione della popolazione adulta è più alto nelle regioni del Centro (OECD, 2017), così come si evince nella figura che segue (Fig. 1).

Figura 1 – Distribuzione territoriale della popolazione adulta per livello di istruzione [OECD, 2017].



È interessante notare che emerge una progressiva divaricazione della domanda tra le *professioni skilled* e le professioni qualificate come *medium/low skilled* (operai e artigiani) e si registra, inoltre, un incremento dei laureati sia nelle professioni *high skilled* (dal 42,9% al 49,6%), sia in quelle *medium skilled* (dal 9,1% al 10,7%)

Il dato più interessante è che si conferma in definitiva una correlazione significativa tra partecipazione ad iniziative di istruzione e forma-

zione e livelli di istruzione della popolazione. Tale elemento ci induce a sottolineare che di fatto le opportunità aperte dalla partecipazione alla formazione per gli adulti siano effettivamente utili per coloro che già posseggono standard formativi di base ma servano meno a colmare lacune ed a porsi come antidoto al gap formativo potenzialmente responsabile di una fragilità occupazionale.

Nella partecipazione ad iniziative di istruzione e formazione si registra inoltre una leggera prevalenza degli occupati (11,6%) sui disoccupati (9,6%) e gli inattivi (8,2%). Questa tendenza ci fa comprendere come – se pur per percentuali ancora basse – sia in via di progressivo consolidamento l’idea – ben supportata nelle politiche europee – dell’esigenza di investire su processi work-based learning.

Bisogna ricordare inoltre – ed il dato fa indubbiamente discutere – che il 21% è sotto-qualificato ed il 35% dei lavoratori è occupato in un settore non correlato agli studi intrapresi, il che conferma il disallineamento tra formazione e lavoro.

Vorrei sottolineare, anche a fronte dei dati appena citati, che la dimensione dell’intreccio tra formazione, lavoro e apprendimento – ricordata all’inizio – determina di fatto la sottolineatura del *pedagogico* nel senso di primato della *bildung*, in quanto formazione-costruzione del sé nel mondo *durante* tutto il corso della vita.

Occorre presidiare la capacità d’agire (*agentività* nel senso Nussbaum/Sen) attraverso un processo continuo di acquisizione di conoscenze ma anche di *coltivazione* dei fattori abilitanti le capacitazioni: questo è il compito del processo formativo nelle società (Alessandrini, 2014)⁵.

La società attuale ruota intorno a questo intreccio indissolubile tra i confini di *un lavoro* che può essere oggetto di *creazione* (in senso einaudiano)⁶, tra l’ideazione di *nuove* attività di formazione e processi di apprendimento che si espandono anche attraverso forme avanzate di connettività rese possibili dai nuovi dispositivi ed ambienti di ultima generazione.

Siamo parlando di un concetto che ridefinisce il welfare generalmente inteso: l’idea del *learnfare* (Alessandrini, 2014; Colasanto, Lodigiani, 2008;

⁵ Il volume è dedicato alla *pedagogia implicita* nell’opera di Martha Nussbaum: il *capability approach*, il superamento di una visione economicistica dello sviluppo, nuove prospettive nell’educazione di genere e l’attenzione al dialogo interculturale sono i nodi fondamentali dell’opera. Il volume contiene scritti di Fabrizia Abbate, Giuditta Alessandrini, Massimiliano Costa, Maria Luisa De Natale, Piergiuseppe Ellerani, Massimiliano Fiorucci, Alessandra Gargiulo Labriola, Umberto Margiotta, Laura Moschini, Donatello Santarone.

⁶ Intendo nel senso della *creazione di opportunità*. Per comprendere l’aggettivo *einaudiano* basti leggere alcuni scritti del grande statista italiano, ad esempio Einaudi (1987). Sul pensiero dello statista cfr. Cressati (1990).

Paci, 2006)⁷. Umberto Margiotta (2015) è molto chiaro in proposito: «Il sinolo formazione e capacitazione rappresenta il fulcro di leva con cui il nuovo modello di *learnfare* qualificherà la cittadinanza attiva del domani sulla base del valore delle capacitazioni e dei diritti di funzionamento».

Lo stesso processo di educazione degli adulti può configurarsi, quindi, come un passaggio dalla promozione di opportunità alla generazione di nuove forme di *autorealizzazione*.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2014), *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- (2016), *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma.
- (2017) (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- ANPAL (2018), *XVIII Rapporto sulla Formazione Continua*, ANPAL, Roma.
- Austin T. (2010), *Watchlist: continuing changes in the nature of work, 2010-2020*, Gartner, London.
- Barber M., Donnelly Rizvi S. (2013), *An avalanche is coming: higher education and the revolution ahead*, Institute for Public Policy Research.
- Callari Galli M., Cambi F. Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
- Colasanto M., Lodigiani R. (2008), *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*, Vita e Pensiero, Milano.
- Cressati C. (1990), *L'unità europea nel pensiero e nell'opera di Luigi Einaudi*, Giappichelli, Torino.
- Einaudi L. (1987), *Le prediche della domenica (ovverosia compendio elementare di economia politica)*, Einaudi, Torino.
- European Commission (2016), *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività* {SWD(2016) 195 final}, Bruxelles, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>> (07/2018).
- (2017), *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017. Italia*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-it_it.pdf> (07/2018).

⁷ La parola *learnfare* è una *crasi* del termine *learning* e *welfare*: è stato utilizzato da Lodigiani (2008) e Margiotta (2011) per indicare un modello che si basa sul «riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione». In questo modello le risorse finanziarie per la formazione sono per la maggior parte erogate direttamente ai soggetti interessati. Il sistema deve prevedere congedi per la formazione diffusi ed incentivati (in particolar modo per i soggetti a bassa qualificazione).

- Eurostat (2018), *Labour force survey*, <<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>> (07/2018).
- Lodigiani R. (2008), *Welfare attivo: Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro*, Erickson, Trento.
- Margiotta U. (2011), *Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare*, «Metis», 2, <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>> (07/2018).
- (2015), *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma.
- OECD (2017). *Education at a glance*. Paris: OECD Publisher.
- Paci M. (2006), *Il welfare dei cittadini*, «Polis», 3, pp. 463-474.
- Strörmer E., Patscha C., Prendergast J., Daheim C., Rhisiart M., Glover P., Beck H. (2014), *The future of work: jobs and skills in 2030*, UKCES, London, <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/303334/er84-the-future-of-work-evidence-report.pdf> (07/2018).
- Weise M.R., Christensen C.M. (2014), *Hire education. Mastery, modularization, and the workforce revolution*, Clayton Christensen Institute for disruptive innovation, <<https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/07/Hire-Education.pdf>> (07/2018).

POLITICHE E DIRITTO DELL'IMMIGRAZIONE.
MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI E
FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI

Raffaella Biagioli

1. Minori stranieri non accompagnati (MSNA) e richiedenti asilo (MSNARA)

Il fenomeno dell'immigrazione è ormai considerato un elemento costitutivo della nostra società e diventa pertanto necessario considerare i movimenti migratori come spostamenti di persone con proprie storie, motivazioni, ricerche, sentimenti, conoscenze ed appartenenze. Davanti a questa realtà in continua evoluzione, si è posta con maggiore urgenza la necessità di cercare e trovare orizzonti comuni di convivenza, per poter pensare a un futuro che porti alla co-costruzione delle differenze come luogo della piena realizzazione della democrazia.

La composizione degli immigrati in Italia è molto complessa, non solo dal punto di vista dei differenti gruppi etnici a cui appartengono, ma anche in merito alla loro tipologia di immigrati, siano essi uomini, donne con figli, minori non accompagnati, che si trovano in Paesi terzi senza figure adulte di riferimento o perché decedute durante gli estenuanti viaggi o perché sono partiti soli, abbandonando i luoghi d'origine, in cerca di nuove prospettive. Il numero più consistente di immigrati in fuga a causa di sanguinosi conflitti proviene dall'Africa, dall'Asia e dai Paesi Balcanici. Analizzare i viaggi dei migranti rappresenta un valido punto di osservazione per rendere noto l'intreccio tra i progetti migratori e la realtà che devono affrontare. I nuovi flussi sono contraddistinti non solo dalla quantità numerica delle persone che ne prendono parte, ma anche dalla multidirezionalità dei luoghi da raggiungere, che determina il formarsi di società sempre più complesse caratterizzate da frammentarietà etnica, culturale e religiosa. Il viaggio assume il carattere di una tappa del percorso migratorio (Acocella, 2010) e rappresenta il ponte di connessione tra la vita precedente e la vita futura, quasi come una parentesi tra la formulazione di un progetto migratorio e la sua realizzazione. La perdita del proprio cielo anteriore costituisce la realtà di gruppi umani oggi caratterizzati non più da una provenienza e neppure da una (ipotetica) destinazione, ma dal fatto di non avere (non avere più e non avere ancora), un luogo, di essere sradicati da una storia, di essere randagi. Per molti di essi l'attuale identità è quella del viaggio, delle sue

tragedie, delle violenze subite e viste, della paura costante, della fame e della sete, dell'incertezza del futuro e dalla convinzione di non avere un ritorno. Affrontare questa situazione è complesso per il migrante, perché richiede sia azioni di *riappropriazione* del proprio passato (*heritage*), sia di condivisione del passato del paese di accoglienza. Si tratta sostanzialmente di integrare il proprio passato ereditato e perduto, con un passato non ereditato, ma che struttura il presente in cui si vive e il futuro in cui ci si iscrive. Frotte di donne, uomini e bambini si allontanano dalla loro terra di origine ogni giorno, creando un flusso ininterrotto di esseri umani disposti ad affrontare qualunque rischio e sacrificio pur di poter coltivare l'aspirazione di una dignitosa sopravvivenza. Per quanto riguarda i fattori di attrazione verso i paesi terzi si può far riferimento alle prospettive di fuga e alle aspettative di miglioramento della qualità della vita insite nei desideri dei migranti, spesso fantasie che non si tramutano in realtà, ma solo in false credenze, illusioni, a causa degli enormi ostacoli che si trovano di fronte. Nel corso delle traversate, in particolare modo, quelle dei migranti sono vite sospese che si sono lasciate alle spalle un'esistenza e non sanno come potrà essere quella che troveranno nel paese di destinazione: è l'attesa di un nuovo destino di vita che, solo una volta raggiunta la meta migratoria, diventerà praticabile e che assume il carattere di un 'non luogo'. I minori che arrivano in Italia da soli, in particolare, subiscono varie condizioni di marginalità e di esclusione in quanto sono immigrati e stranieri, sono abbandonati e soli. La mancanza di protezione li espone al rischio di ritorsioni dei contrabbandieri, di abusi sessuali, sfruttamento, violenza e traffico di organi. La fase che attualmente stiamo vivendo risulta caratterizzata da un'espansione e un allargamento del fenomeno in quanto, al 31 dicembre 2017, secondo i dati forniti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, risultano presenti in Italia 18.303 minori stranieri non accompagnati, registrando un incremento del 5,4% rispetto allo stesso periodo di rilevazione dell'anno precedente e del 53,5% rispetto alle presenze del 2015. Ad essere drasticamente aumentati sono stati gli arrivi via mare, dove i minori sono circa il 10% del totale, dei quali i tre quarti non accompagnati. Apparentemente non cambia il profilo di questi giovani adolescenti, il 60,3% dei quali ha 17 anni, i sedicenni costituiscono poco più di un quinto del totale, il 9,6% ha 15 anni e il 6,7% meno di 15. Rispetto allo stesso periodo dei due anni precedenti, prosegue il trend di aumento dell'età dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), con l'incremento della quota dei diciassettenni (+6,3% rispetto al 2015) e una diminuzione di quella di minori con meno di 15 anni (Biagioli, 2018). I minori stranieri non accompagnati che risultano irreperibili al 31 dicembre 2017 sono complessivamente 5.828, e fra questi le provenienze più numerose sono rappresentate dalla Somalia (15,9%), dall'Eritrea (15,9%) e dall'Egitto (11,5%). Al 31 dicembre 2017, i principali paesi di provenienza dei

MSNA sono il Gambia (n=2.202), l'Egitto (n = 1.807), la Guinea (n = 1.752), l'Albania (n = 1.677), l'Eritrea (n = 1.459) e la Costa d'Avorio (n = 1.388). Considerate congiuntamente, queste sei cittadinanze rappresentano più della metà dei MSNA presenti in Italia (56,2%). Le altre cittadinanze maggiormente rappresentate sono la nigeriana, (n = 1.274), maliana (n = 1.071), senegalese (n = 1.006), bangladese (n = 860) e somala (n = 837). Ma le loro storie, provenienze e condizioni li segnalano come *richiedenti asilo* diventando il loro acronimo MSNARA anziché MSNA e cambia, conseguentemente, la procedura di presa in carico nei loro confronti: vi sono l'assegnazione di un Giudice Tutelare e l'inserimento nel Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), istituito dalla Legge n. 189 del 2002 che prevede l'attivazione di dispositivi di pronta accoglienza temporanea (Centri di Primo Soccorso e Accoglienza – CPSA e Centro Accoglienza per Richiedenti Asilo – CARA) e di seconda accoglienza residenziale nella rete di accoglienza degli enti locali e del terzo settore (Agostinetto, 2017).

2. *L'evoluzione normativa italiana*

In riferimento all'attuale normativa che prevede l'istituzione di un Sistema Accoglienza a doppio binario (prima accoglienza temporanea e seconda accoglienza in Centri SPRAR) in accordo con le linee di intervento stabilite dal Piano di Accoglienza Nazionale del 14 luglio 2014, le *Linee Guida per le strutture di prima accoglienza contenenti procedure operative standard per la valutazione del superiore interesse del minore* prevedono la permanenza per un periodo massimo di 60 giorni (90 se ci sono posti disponibili) nelle strutture di pronta accoglienza, messe a disposizione dagli Enti Locali. Trascorso questo periodo, qualora non fossero stati rintracciati parenti in grado di richiedere l'affidamento, se non vengono attuate altre misure previste (rimpatrio o affidamento etero-familiare), c'è la seconda fase della procedura. L'attività di pronta accoglienza può essere collocata presso altri presidi residenziali per minori, nei quali vi sia una riserva di posti disponibili per l'emergenza denominate comunità pronto intervento e comunità pronta emergenza. Passato il termine di permanenza di 30 giorni nelle strutture di prima accoglienza, i minori dovrebbero essere affidati a strutture di seconda accoglienza. Ad oggi sappiamo che, a causa dell'alto numero di minori presenti sul territorio italiano e a causa delle difficoltà di organizzazione e gestione, i tempi di permanenza in prima accoglienza non sono rispettati e spesso i minori permangono molto più del tempo dovuto. La seconda accoglienza dei MSNA è disposta dal sistema SPRAR. Questo sistema di richiesta di protezione è formato dalla rete degli enti locali che per la realizzazione del progetto accedono ai Fondi Nazionali per le politiche e i servizi d'asilo. A livello territoriale

gli enti, con la rete del terzo settore, devono garantire interventi di accoglienza integrata (principio base) per i MSNA. L'accoglienza integrata implica che si venga a creare una sinergia tra enti del terzo settore, enti locali, volontari ecc., per creare inclusione sociale, scolastica, culturale e lavorativa, al momento opportuno, dei MSNA. Le strutture che svolgono questo servizio rivolto ai minori in situazione di abbandono o di urgente bisogno di ospitalità e protezione, sono prevalentemente strutture del privato sociale convenzionate con l'ente locale, attivabili su richiesta dei servizi sociali o dell'autorità giudiziaria, nel momento in cui un minore venga rintracciato privo di adulti di riferimento. Per le emergenze possono, inoltre, essere attivati posti di pronta accoglienza presso comunità *ad hoc* o strutture residenziali che si siano dichiarate disponibili a riservare un limitato numero di posti a tale scopo.

La recente Legge n. 47 del 7 aprile 2017 riguardante le *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, entrata in vigore il 6 maggio 2017, rappresenta un rilevante passo avanti in termini culturali. Vale la pena ricordare alcuni passi della legge estremamente significativi:

- esplicitazione del divieto di respingimento, chiarendo che non è consentito respingere alla frontiera i minori stranieri non accompagnati e relegando dunque l'ipotesi di espulsione a un'eventualità eccezionale;
- sistematizzazione dei dispositivi di prima assistenza e di accoglienza, riducendo a 10 giorni i termini per l'identificazione e a 30 quello per la prima accoglienza;
- rafforzamento della tutela per la fase d'identificazione, prevedendo il dispositivo della mediazione culturale e la presenza del tutore in tutte le fasi e, inoltre, sancendo il criterio prudenziale nel caso di dubbio sull'accertamento del minore;
- individuazione di misure di accompagnamento verso la maggiore età e d'integrazione di lungo periodo nel contesto di accoglienza;
- esplicitazione del diritto alla salute, all'istruzione, all'assistenza legale.

La Legge n. 47/2017 prevede che sulla cartella siano indicate tutte le informazioni necessarie in ambito sanitario. Durante la permanenza nella struttura, l'intervento educativo sarà caratterizzato da corsi di formazione o di alfabetizzazione in base alle caratteristiche del minore, dall'inserimento nel contesto territoriale con l'obiettivo di promuovere la socializzazione, attraverso lo svolgimento di attività sportive e culturali circa le aspettative future dei minori e soprattutto l'interesse di intraprendere gli studi nel territorio italiano perché arrivano ragazzi molto demotivati, a cui è difficile presentare un programma scolastico. I ragazzi che decidono di partire e arrivare in Italia, nella maggioranza dei casi hanno un solo obiettivo, quello economico, ed è per loro impensabile arrivare in paesi terzi e spendere del tempo nello studio: loro vorrebbero solamente

lavorare per guadagnare. Come afferma la legge i MSNA hanno diritto al rilascio del permesso di soggiorno per minore età che, però, vieta assolutamente l'attività lavorativa. Questo è un aspetto su cui soffermarsi perché accade che minori arrivino con delle pretese e aspettative, le quali sono del tutto opposte all'iter italiano di accoglienza. L'équipe educativa semestralmente deve provvedere a completare una relazione di monitoraggio. Per garantire al meglio lo sviluppo del minore deve essere condotto un lavoro sinergico e in concomitanza sia all'interno della struttura, da parte dell'équipe educativa, sia all'esterno da parte dei servizi sociali; al fine di ottenere informazioni utili per giungere alla formulazione di un piano educativo, che sarà conclusivo del percorso in prima accoglienza. A conclusione di tale percorso il minore potrà essere affidato ad un parente intercettato, rimpatriato o assegnato ad altri servizi residenziali come le strutture di seconda accoglienza.

Con riferimento alle novità introdotte, la Commissione Nazionale per il diritto d'asilo si è espressa con parere (prot. n. 6425 del 21 agosto 2017) a seguito di una richiesta di chiarimenti in merito ai poteri del responsabile della struttura di accoglienza in relazione al procedimento di protezione internazionale del minore non accompagnato, laddove il tutore non sia stato ancora nominato (decreto legislativo n. 25 del 28 gennaio 2008, art. 26, comma 5 come modificato dalla Legge n. 47/2017). In coerenza con le intenzioni del legislatore, la Commissione Nazionale ha chiarito che, a seguito dell'entrata in vigore della Legge n. 47/2017, al responsabile della struttura di accoglienza è consentito, se si verifica la suddetta circostanza, supportare il minore per la presentazione in Questura della domanda di protezione internazionale; resta in capo al tutore la rappresentanza dello stesso nelle fasi successive della procedura.

Il principio guida non è fornire solo sostegno materiale, ma anche una forma di completa accoglienza dei minori, in cui questi ultimi saranno in grado di esprimere il proprio disagio, grazie alla relazione con gli educatori.

3. La formazione degli educatori

La necessità di focalizzare l'attenzione sugli interventi di accoglienza, protezione e tutela, pone spesso in secondo piano l'esigenza di definire in tempi rapidi una progettualità educativa interessata a rispondere, con dignità e solidarietà, ai diritti educativi che sono propri dei bambini e dei ragazzi che migrano non accompagnati. Le strutture di seconda accoglienza rappresentano centri residenziali a carattere familiare nella gestione dei tempi, dell'organizzazione interna e degli spazi. Nello specifico rientrano nella seconda accoglienza le seguenti tipologie di comunità: quella di tipo familiare, con la quale si fa riferimento ad una struttura

educativa residenziale che si caratterizza per la convivenza continuativa e stabile di un piccolo gruppo di minori con due o più adulti che assumono le funzioni genitoriali, offrendo un rapporto di tipo familiare e per i quali la struttura costituisce residenza abituale. Le figure educative di riferimento possono essere affiancate e integrate da altro personale dipendente, convenzionato, volontario, secondo le esigenze e le presenze del gruppo degli ospiti. L'altra tipologia è la comunità educativa, con la quale si intende una struttura residenziale in cui l'azione educativa viene svolta da educatori professionali, pubblici o privati, dipendenti o in convenzione, laici o religiosi, che esercitano in quel contesto la loro specifica professione, in forma di attività lavorativa. Si caratterizza per un numero più elevato di ospiti, per l'articolazione in piccoli gruppi o unità d'offerta autonome, per l'articolazione in turni del personale educativo.

I ragazzi che arrivano soli devono essere considerati come identità estremamente complesse per la qualità e la quantità di esperienze, spesso neppure immaginabili, già vissute in pochi anni di vita. La complessità che emerge dalle vite di questi ragazzi esprime, se è il caso di sottolinearlo, i risultati fallimentari che l'interdipendenza delle strutture economiche, dei conflitti interetnici, interreligiosi e bellici sparsi per il pianeta, hanno prodotto e che ricade sulla pelle delle popolazioni più deboli e indifese. Gli scenari che si vengono a configurare in risposta ad un inadeguato e devastante uso della terra e alle conseguenti catastrofi umanitarie dovute alle carestie o allo spregiudicato uso e rilascio di gas tossici, colpisce sempre più i bambini ed i giovani incidendo così sull'aumento delle sofferenze, delle paure e della disuguaglianza. Dietro al viaggio di questi ragazzi ci sono questioni complesse che agiscono in misura più o meno ampia, ma che hanno una ripercussione sulla totalità del nostro pianeta, e di cui, per l'effetto dirompente che hanno in sé, risentono le attuali giovani generazioni e ricadranno persino su quelle future (Valtolina, 2014). Progettare percorsi educativi di qualità, andando oltre all'accoglienza, alla tutela e alla protezione, permette di trasformare il rischio a cui sono sottoposti dalle condizioni di vita, sulla possibilità di successo personale che si realizza attraverso la crescita, la costruzione di conoscenze e competenze che gratificano e motivano la volontà di apprendere, sapere, amare e rispettare i luoghi di accoglienza destinati a diventare i contesti per la realizzazione di un progetto di vita personale. La professione dell'educatore professionale ha bisogno di riflettere su come approfondire, declinare e migliorare le competenze del dialogo, favorire l'empatia, la decostruzione della paura, per trasformare la situazione di emergenza in un progetto educativo trasformativo. A fronte di questa consapevolezza, c'è la necessità di riaffermare che i principi e i valori educativi del dialogo, dell'ascolto paziente e reciproco, della solidarietà come esperienza di condivisione, devono farsi azione concrete. Bisogna tornare a credere nel potere dell'educazione, nella sua capacità

trasformativa, nel suo principio democratico di strumento per il miglioramento attivo ed autonomo di ogni essere umano e delle comunità. L'accoglienza dei MSNA rappresenta il banco di prova del lavoro di rete fra i servizi, nel senso pieno del termine, poiché connette competenze e funzioni diverse e complementari. Il modello progettuale a cui si è rivolta la nostra attenzione si è proposto l'obiettivo di promuovere e di far emergere competenze di resilienza, ovvero di adattamento a contesti di particolare disagio, a situazioni stressanti e traumatiche con la convinzione che sia possibile far fronte alle avversità con successo. Solo investendo nella relazione educativa autentica, coerente, reale e non virtuale, è possibile, infatti, intravedere una via di uscita da quel fare impulsivo, emergenziale, privo di visioni utopiche che si presta ad un modello sociale che risolve i conflitti contrapponendo, in maniera dualistica, il vincitore al perdente. All'interno di questo quadro, si delinea la consapevolezza che l'educazione deve recuperare quei principi fondamentali che danno significato e valore all'agire umano quando opera come impegno etico e autentico, sapendo che la sua forza trascende la contingenza. Questo richiede, in particolare per i professionisti dell'educazione, un apprendistato continuo, una capacità di auto-educarsi nella disponibilità della relazione con l'Altro, un impegno costante a non farsi diffusore di omologazioni e comportamenti di accettazione passiva nei confronti della vita. Il vero dialogo si attiva grazie alla capacità di parlare con persone che hanno opinioni diverse dalle nostre e che continuano a dare interpretazioni stereotipate della realtà. Un lavoro educativo che si concretizza nell'affiancamento (e sostegno) nella gestione della quotidianità oppure nell'osservazione e ascolto di storie di vita (talvolta frammentate o multiproblematiche), situazioni che sembrano intrecciarsi in modo casuale, ma in realtà concorrono alla (ri)scrittura e (ri)significazione di trame esistenziali. Tutto ciò conduce a considerare che nel lavoro degli educatori ogni esperienza vissuta come significativa dalle persone di cui si occupano e con cui interagiscono lascia una traccia, produce apprendimenti ed è, dunque, educativa. In questo contesto, l'intenzionalità educativa si manifesta nel sollecitare ed attivare i processi personali o di gruppo messi in azione; uno spazio d'impegno determinante nell'equilibrio di vita delle persone e certamente attinente all'operatività di un educatore nell'ambito delle attività connesse al crescere quotidiano, alle relazioni interpersonali ed al socializzarsi delle persone di cui si occupa. È necessario considerare la formazione degli educatori come un passaggio fondamentale per costruire le competenze adeguate per relazionarsi alle complesse situazioni che devono affrontare. Ciò significa anche valutare ciascuna situazione per calibrare al meglio il percorso di accoglienza e di integrazione, oltretutto per verificare l'opportunità di un rimpatrio volontario assistito dei minori soli, includendo in quest'ultima ipotesi il relativo progetto di reintegrazione.

4. Raccolta di storie di vita: metodologia dell'intervista

L'intervista narrativa rappresenta uno tra gli strumenti più opportuni per analizzare i vissuti dei MSNA: i loro viaggi, le loro impressioni, le motivazioni che li hanno spinti a partire, a lasciare i propri affetti ed emigrare in un Paese sconosciuto, soli, privi di punti di riferimento. La migrazione e l'abbandono dei propri cari si collocano in uno specifico momento del percorso evolutivo dei ragazzi. Le difficoltà legate all'età e allo stadio evolutivo vengono a sommarsi a quelle legate all'esperienza migratoria. Proprio così, attraverso l'utilizzo dello strumento dell'intervista, la ricerca è stata strutturata con un duplice obiettivo, dando voce ai minori e analizzando i loro vissuti di disagio, le prospettive future, mettendo in evidenza le emozioni scaturite da questa esperienza. Le storie di vita, da ascoltare, scrivere, leggere o far leggere ad altri, da raccogliere e custodire, sono pertanto una straordinaria opportunità interculturale.

La ricerca di tipo qualitativo che è stata condotta sul campo, ha preso vita dopo un lungo periodo di osservazione diretta e di analisi all'interno della comunità situata in Trequanda (SI), per l'esigenza di far sentire i minori a proprio agio, così da poter instaurare con loro un rapporto di interazione personale, allo scopo di comprendere poi le motivazioni dei loro comportamenti.

I minori, tutti di sesso maschile, in quanto la comunità al momento non prevede MSNA di sesso femminile, sono di diversa nazionalità: egiziana, libica, albanese, e sono giunti in Italia senza adulti di riferimento.

Le interviste sono state condotte nell'aula riunioni situata all'interno della comunità, allo scopo di poter creare un clima favorevole per i ragazzi. Questi sono stati informati rispetto alle finalità e alle modalità della raccolta delle loro storie di vita dagli educatori della stessa struttura, in modo da scegliere autonomamente se partecipare o meno alla ricerca: nessun minore si è però rifiutato.

Sono state predisposte tre domande aperte: una iniziale, una intermedia e una finale riguardanti presente, passato e futuro del minore. La suddivisione in aree temporali è stata predisposta per stimolare il ricordo che poteva così essere confrontato con il presente, per poter soffermarsi poi sul futuro. Rispetto al presente le aree analizzate includevano l'arrivo in Italia (il viaggio, le prime impressioni, le motivazioni, le aspettative) e la vita attuale (scuola, amicizie, affetti, tempo libero); rispetto al passato la vita nel paese di origine (scuola, famiglia, lavoro, situazione economica, sentimenti); rispetto al futuro l'immagine della propria attività lavorativa e il luogo dove potrebbe essere svolta. La richiesta di descriversi al passato è stata posta con l'obiettivo di introdurre la dimensione del ricordo, dalla quale potesse emergere la valenza affettiva con le figure di riferimento nello sforzo di collegare il passato con il presente, tappa fondamentale per la costruzione dell'identità del soggetto.

La continuità spazio-temporale della propria esistenza è alla base della percezione del sé. Lo strumento dell'intervista implica per il ricercatore il saper guardare, il saper ascoltare, il saper creare un'interazione intensa tra il sottoscritto e l'oggetto di studio. Non è stato strutturato un tempo ben preciso per la risposta di ogni ragazzo alle domande, ma un tempo finale generale, in quanto potevano seguire racconti tali da richiedere più tempo di altri.

Nella conduzione delle interviste sono stati presi in considerazione alcuni svantaggi legati sia al ricercatore che ai ragazzi. Per quanto riguarda il ricercatore, sono stati tenuti in considerazione gli alti tassi di variabilità nel processo e nell'analisi ascrivibile al background del ricercatore e alla sua esperienza. Il ricercatore si propone di riportare il più fedelmente possibile le parole dei ragazzi in modo da arginare le possibilità di malinteso dovute anche ad un'eventuale interpretazione errata (Biffi, 2010; Demetrio, 2012), mentre per i ragazzi è stata analizzata la veridicità dei racconti riportati e la difficoltà di aprirsi a racconti dolorosi.

Dalle storie raccolte si possono evincere differenti soluzioni che hanno spinto i minori ad emigrare: motivazioni di tipo economico, politico, lavorativo ma, soprattutto, la ricerca di un maggiore benessere che ora riterrebbero necessario per una sorta di giustizia, come a risarcimento del loro doloroso viaggio. Tutti affermano di aver avuto molta paura, sia di essere rimpatriati, che di morire. E dimostrano il desiderio di voler raccontarsi, di narrare la propria esperienza, anche se c'è chi si limita a raccontare solo alcune parti e chi, invece, racconta il viaggio in ogni suo singolo dettaglio: chi parla del proprio paese con gli occhi e la voce dell'amore, sperando un giorno di potervi ritornare, chi ne parla con disgusto. Ci sono, inoltre, ragazzi che, raccontando del passato e delle motivazioni che li hanno spinti a partire, espongono ingannevoli aspettative rispetto all'Italia che era stata loro facilmente descritta come un Paese di facile accesso.

Si riportando di seguito alcuni stralci di due interviste, di un ragazzo egiziano e di un ragazzo libico (Fierli, 2017).

R.: *Raccontami chi sei.*

E.: Ho 17 anni, vengo dall'Egitto da Alessandria, adesso vivo in Italia da due anni, in Toscana in una comunità a Trequanda. La prossima settimana compio 18 anni, ma posso restare qui fino alla fine di febbraio. Non vado più a scuola, l'anno scorso ho frequentato un istituto con indirizzo meccanico ma non sono stato promosso. Adesso frequento un corso di italiano presso il Centro per l'impiego territoriale. Preferisco frequentare un corso di formazione, non andavo volentieri a scuola, soprattutto perché ho poco tempo, devo trovare un lavoro per guadagnare soldi non mi serve studiare per questo o meglio serve ma io non ho tempo. Ho stretto amicizie, sia con i ragazzi della comunità, ma anche con i ragazzi a scuola tutti stranieri, però adesso non andando più a scuola ho solo amici della comunità.

Non è difficile imparare l'italiano, ma la mia testa fa confusione cioè io imparo subito però devo avere voglia altrimenti non imparo.

R.: *Raccontami del tuo paese di origine, della tua famiglia e del perché sei giunto in Italia.*

E.: Sono venuto in Italia a 15 anni e mezzo, sono partito da Alessandria d'Egitto per arrivare in Sicilia. Ho condotto il viaggio con la barca, era grandissima, c'era tantissima gente che proveniva da tutte le parti, Africa, Egitto ecc. Durante il viaggio non ero da solo avevo degli amici nella barca. Il viaggio è stato molto brutto, ma non ne voglio parlare (braccia conserte).

In Egitto ho lasciato il babbo, i fratelli e le sorelle, la mamma era già morta molto tempo prima. Nel mio paese non avevo alcuna possibilità di lavorare, la guerra ha distrutto tutto non ha lasciato niente, ci sono pochi soldi, non c'è lavoro, non c'è nessuna possibilità. Sono venuto qua con l'idea di trovare un lavoro per guadagnare dei soldi, per aiutare la mia famiglia.

Quando sono arrivato in Sicilia mi hanno portato in una comunità, da quella comunità sono scappato ed ho raggiunto un'altra comunità in Calabria dalla quale sono scappato di nuovo e sono andato a Roma. Arrivato a Roma sono di nuovo sceso verso Napoli, per poi risalire fino a Torino, non ho viaggiato da solo ho condotto tutti questi viaggi infiniti dall'Italia del sud a quella nord con i miei amici. Anche a Torino sono stato in una comunità. Io non sapevo che cosa voleva dire la parola comunità, non sapevo cosa fossero, pensavo di venire in Italia dove c'era lavoro facile e di lavorare subito così mi avevano detto, ma non ho trovato tutto questo. Quando sono scappato anche dalla comunità di Torino non sapevo più cosa fare, dove andare, ero da solo, senza nessuna conoscenza, senza nessun punto di riferimento, ho deciso quindi di proseguire il mio viaggio al giro per l'Italia ed ho preso un ulteriore treno, senza biglietto, senza documenti, per Siena. Sceso alla stazione di Siena sono andato al bar per comprare le sigarette e mi hanno chiesto i documenti, io non sapevo che chiedevano i documenti per comprare le sigarette (sorride), non avendo nessun documento sono scappato, ma il carabiniere mi ha bloccato e portato in questura. Dalla questura sono stato trasferito in una comunità di Siena per cinque giorni, dopodiché mi hanno portato in comunità a Trequanda, qui è finito, almeno per ora, il mio viaggio. Adesso sto bene al centro, non vorrei andare via.

R.: *Raccontami come ti immagini il tuo futuro e cosa vorresti fare da grande.*

E.: Ho un lavoro che sogno che mi porto nel cuore è lavorare in fabbrica, in una ditta che produce parte per i mobili. Però vanno bene tutti i lavori al momento, basta lavorare. Non voglio ritornare in Egitto. Dall'Italia mi aspettavo di più, di trovare subito lavoro, è per quello che sono venuto, ho lasciato tutto e tutti, ma le cose sono andate in modo differente.

P.: *libico, 17 anni*

R.: *Raccontami chi sei.*

P.: Ho 17 anni, vengo dalla Libia, mi trovo in Italia da otto mesi. Parlo poco italiano, per questo frequento un corso di alfabetizzazione al Centro per l'impiego territoriale, è molto difficile imparare l'italiano,

però ci tengo perché così imparo la lingua. Adesso vivo nella comunità a Trequanda, ma non vedo l'ora di poter lavorare per guadagnare dei soldi per far venire in Italia la mia famiglia. Ho deciso di partire e venire in Italia per ragioni economiche e politiche, così da poter trovare un lavoro. A Gugliano mi trovo molto bene, all'inizio non mi piaceva vivere qui perché sono sempre vissuto in città, ero abituato a vedere palazzi e costruzioni ovunque invece qui è tutto verde, campi da un lato alberi dall'altro. A Trequanda ho fatto amicizie con i ragazzi della comunità, però non ho amicizie al di fuori.

I pochi amici della Libia, che avevo qui in Italia, è molto tempo che non li sento, loro hanno abbandonato il paese italiano per andare all'estero (Belgio, Germania, Svezia ecc.), hanno deciso di lasciare l'Italia sempre per ragioni economiche. In questi luoghi ci sono molte possibilità di trovare lavoro cosa che in Italia è molto più difficile.

R.: *Raccontami del tuo paese di origine, della tua famiglia e del perché sei giunto in Italia.*

P.: Sono arrivato il 18 aprile 2017 a Vibo Valentia. Ho deciso di venire in Italia perché in Libia ci sono troppi problemi, il lavoro c'è in Libia, se una persona vuole si trova facilmente, quello che manca sono i controlli, non ci sono i carabinieri, non c'è la polizia che ti tutela, che ti aiuta, comanda la mafia in Libia! Non ti fa vivere la mafia; arrivano a casa tua persone armate con i kalashnikov (ripropone i gesti con le mani) e ti dicono: «Dammi tutto: soldi, macchina, oggetti preziosi», se non consegna quello che ti hanno chiesto loro ti uccidono. Il governo non funziona, la politica non funziona, non c'è sicurezza in Libia.

Ho raggiunto Vibo Valentia con la barca, il viaggio è stato bruttissimo, anche nella barca c'era la mafia che ti chiedeva soldi, telefoni, ti derubavano di tutto. Ho pagato molto per raggiungere l'Italia, € 1.227,82. Il viaggio è durato quattro giorni, ho trascorso un giorno nella barca piccola e tre giorni nella barca grande. La barca era piena di uomini, c'erano tantissime persone, donne incinta, bambini soli, uomini; le persone erano di tutte le nazionalità, tunisini, marocchini, provenivano da tutti i paesi dell'Africa. Inizialmente eravamo distribuiti in otto barche piccole 100 per barca, eravamo 800 persone in mare che viaggiavano verso l'Italia, poi ci hanno trasferito tutti nella barca grande. Non siamo arrivati tutti e 800 in Italia, alcune persone sono morte in mare, sono affogate. Quando sono arrivato in Calabria ho tirato un sospiro di sollievo perché ero riuscito a raggiungere terra. Non ci volevo rimanere in Calabria perché lì ci sono molti africani che non possono sopportare i libici infatti mi dicevano: «Libia no good, Libia no good!» (sorride).

Visto che in Calabria c'era questo clima ostile ho deciso di partire per Milano, ho preso il treno alla stazione, ma avevo solo € 65,00 con i quali potevo arrivare solo fino a Roma. Da Roma in poi speravo nella fortuna, speravo sul fatto che nessun controllore mi trovasse, ma non è andata così a Chiusi mi hanno trovato senza biglietto e senza documenti, mi hanno segnalato e condotto in comunità a Trequanda. In Italia non ho paura, ho avuto molta paura durante il viaggio, non potevo sapere se avessi raggiunto terra o meno, non c'era niente intorno a noi, c'era solo acqua, nemmeno una luce. (sguardo

cupo) Sulla barca nei quattro giorni ho visto scene bruttissime, uomini che stavano male, persone, bambini che morivano. Le condizioni di vita nella barca erano pessime, in quattro giorni abbiamo mangiato e bevuto una volta, solo una volta la barca si è fermata a Malta, noi non siamo scesi, per prendere cibo (biscotti ed acqua) per poi ripartire subito per l'Italia e mai più fermarsi. Non c'era la possibilità di lavarsi in barca, non c'era il sapone, ti potevi lavare quando le onde del mare entravano dentro la barca (ride), non c'erano bagni nella barca era tutto alla luce del sole.

In Libia sono andato per cinque anni a scuola, ho imparato la lingua, a leggere e a scrivere, poi mio padre è venuto a mancare e sono dovuto andare a lavoro per mantenere la famiglia, sono il figlio maggiore. A lavoro andavo da mio zio che faceva il macellaio, è un lavoro di famiglia, ho continuato il lavoro di mio padre mi piaceva molto (sorride soddisfatto). In Libia ho lasciato mia madre, mia sorella e due fratelli.

R.: *Raccontami come ti immagini il tuo futuro e cosa vorresti fare da grande.*

P.: In Italia voglio prima lavorare, prendere casa e poi far venire qui la mia mamma e tutta la mia famiglia, in aereo non in barca. Non possono partire direttamente dalla Libia con l'aereo perché gli sparano, con la macchina devono raggiungere la Tunisia o l'Egitto, da lì potranno prendere un volo aereo e raggiungere l'Italia. Io non posso andare in Libia a riprendere i miei familiari perché ormai sono uscito dalla Libia, ho il permesso di soggiorno per richiedenti asilo, se metto piede in Libia mi uccidono, per questo la mia famiglia deve condurre il viaggio da sola. Io vorrei fare il macellaio anche in Italia, il problema sarà lavorare con i suini, noi non li uccidiamo, non li mangiamo, però prima di rinunciare al lavoro posso provare, vedere se riesco e poi decidere se cambiare, perché è un lavoro di famiglia e mi piacerebbe portarlo avanti.

Da questo racconto, in particolare, emerge la necessità di continuità nel lavoro, forse per il lato affettivo che questi rappresenta: svolgere la professione di macellaio, anche in Italia, non solo rappresenta il proprio sogno, ma rispetta la continuità con le proprie origini. Si denota tuttavia il rifiuto di tornare nel proprio paese: egli rinnega la politica che lo governa, ma vuole difendere comunque la propria cultura di appartenenza.

Alcuni dei minori intervistati, parlando del loro futuro, non si limitano a riportare le prospettive lavorative, ma anche la volontà di continuare gli studi perché ne riconoscono i benefici per l'incremento di conoscenze; altri invece danno loro poca importanza perché, essendo più grandi (fascia di età di 17 anni) e prossimi all'uscita dalla comunità, desiderano più lavorare che studiare.

5. Conclusioni

Molti minori giunti in Italia incontrano altri coetanei della loro stessa nazionalità in comunità e affermano di stare costruendo rapporti posi-

tivi sia all'interno della comunità che all'esterno. Coltivare amicizie appartenenti allo stesso gruppo culturale presenta una doppia sfaccettatura, da un lato permette di essere rassicurati, ma dall'altra va incontro al rischio di forme di ghetizzazione. Quello che emerge dalle interviste, in generale, è che nessun ragazzo afferma di voler stringere legami esclusivamente con individui della stessa nazionalità bensì sussiste la volontà di instaurare legami interculturali.

Il tema dell'attaccamento e della separazione è centrale nelle loro storie di vita. Prima di poter ricostruire nuove relazioni e trovare nuovi punti di riferimento devono riconoscere dentro di sé risorse, motivazioni e impulsi emozionali da cui poter partire.

L'arrivo nel nuovo Paese può comportare un senso di perdita, di sradicamento dalle proprie origini, di allontanamento dall'immagine di sé. Il viaggio di migrazione evoca emozioni e aspettative molto forti; la realtà del paese d'accoglienza mette a confronto le prospettive elaborate prima della partenza con la realtà e spesso può mutarle in illusioni.

Si rilevano difficoltà di inserimento scolastiche e linguistiche nei contesti di vita della nuova quotidianità. Molti minori rivelano il rifiuto ad andare a scuola e alcuni problemi di adattamento legati alla propria cultura di origine rispetto a quella del paese di accoglienza.

La migrazione in adolescenza rappresenta un'esperienza fortissima che porta con sé sfide, opportunità, fatiche da non sottovalutare e segna l'inizio di un nuovo capitolo nella storia dei minori soli. Prendersi cura di loro vuol dire accogliere le loro storie di viaggio, i cambiamenti, le difficoltà, i loro vissuti di disorientamento (Favaro, Napoli, 2008: 32).

Bibliografia

- Acocella I. (2010), *I figli dell'immigrazione. Ovunque "fuori luogo"*, Pianeta futuro, Roma.
- Agostinetto L. (2017), *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa, pp. 439-455.
- Bauman Z. (2012), *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento.
- (2016), *Stranieri alle porte*, Laterza, Roma-Bari.
- Biagioli R. (2015), *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli.
- (2016), *Sfide pedagogiche e integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati. Una ricerca in Toscana*, «I problemi della Pedagogia», 2, pp. 221-248.
- (2018), *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, ETS, Pisa.
- Biffi E. (2010), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia*, FrancoAngeli, Milano.

- Boffo V. (2011), *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano.
- Bracalenti R., Saglietti M. (2011), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati, Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, FrancoAngeli, Milano.
- Decimo F., Sciortino G. (2006), *Stranieri in Italia. Reti Migranti*, il Mulino, Bologna.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Favaro G., Napoli M. (2008), *Ragazze e ragazzi nella migrazione, Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini e Associati, Milano.
- Falteri P., Giacalone F. (2011), *Migranti involontari. Giovani «stranieri» tra percorsi urbani e aule scolastiche*, Morlacchi, Perugia.
- Fierli C. (2017), *Minori stranieri soli: accoglienza ed accompagnamento. L'esperienza osservata nella Comunità Educativa "Lorenzo Mori"*, Tesi di laurea magistrale in Dirigenza scolastica e Pedagogia clinica, Università di Firenze, <<https://sol.unifi.it/tesi/consultazione>> (07/2018).
- Legge 30 luglio 2002, n. 189 *Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo (GU n.199 del 26-8-2002 – Suppl. Ordinario n. 173)*, entrata in vigore della legge: 10 settembre 2002.
- Legge 7 aprile 2017, n. 47 *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati (17G00062) (GU n.93 del 21-4-2017)*, entrata in vigore del provvedimento: 06 maggio 2017.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017), *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, dati al 31 dicembre 2016, <<http://www.lavoro.gov.it>> (07/2018).
- Salimbeni O. (2011), *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, ETS, Pisa.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini*, Mondadori, Milano.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Traverso A. (a cura di) (2018), *Infanzie movimentate*, FrancoAngeli, Milano.
- Valtolina G.G.(a cura di) (2014), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sfide e prospettive – Unaccompanied minors in Italy. Challenges and ways ahead*, McGraw-Hill, Milano.
- Zizioli E. (2017), *Narrazioni decentrate*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 455-465.

STORIE DI GENERE, CULTURE ORGANIZZATIVE E TRAIETTORIE TRASFORMATIVE. UNA RICERCA INTERVENTO

Francesca Bracci

A un certo punto ero diventata una Femminista Africana Felice Che Non Odia Gli Uomini e Che Ama Mettere il Rossetto e i Tacchi Alti Per Sé e Non Per Gli Altri. Naturalmente in questo c'era parecchia ironia, ma la vicenda dimostra che la parola 'femminista' si porta dietro un bagaglio negativo notevole: odi gli uomini, odi i reggiseni, odi la cultura africana, pensi che le donne dovrebbero sempre essere ai posti di comando, non ti trucchi, non ti depili, sei perennemente arrabbiata, non hai senso dell'umorismo e non usi neanche il deodorante. [Ngozi Adichie, 2015: 7]

1. Introduzione

Il contributo presenta i risultati di una ricerca intervento progettata per supportare gruppi di dirigenti scolastiche e insegnanti a riflettere criticamente sulle relazioni che intercorrono tra genere, aspettative di carriera, traiettorie di sviluppo professionale e pratiche didattiche. Il progetto di ricerca ha coinvolto 34 dirigenti e 87 insegnanti di scuole secondarie di primo e secondo grado del comune di Milano e di Bergamo che, negli anni 2016 e 2017, hanno partecipato ad attività laboratoriali promosse da una cooperativa sociale lombarda. Ogni anno sono stati condotti due laboratori aventi una durata di 25 ore ciascuno e suddivisi in cinque incontri. Hanno aderito circa 30 persone a laboratorio. Gli obiettivi erano:

1. aiutare le partecipanti a divenire consapevoli e a mettere in discussione sistemi di credenze e assunti culturalmente assimilati e dati per scontati riguardanti il proprio ruolo e i processi di insegnamento;
2. accompagnare traiettorie di sviluppo professionale in un'ottica di genere;
3. affrontare il tema della *leadership* come pratica situata.

Sono state utilizzate metodologie attive di sviluppo basate, rispettivamente, sull'apprendimento *experience-based* (Andresen, Boud, Cohen, 2000; Boud, Keogh, Walker, 2013), sull'apprendimento dall'esperienza (Argyris, Schön, 1978; Lave, Wenger, 1991; O'Neil, Marsick, 2009) e su prospettive femministe post-strutturaliste (Francis, Skelton, 2005; Gherardi, Poggio, 2006).

A differenza di tipici progetti di ricerca intervento, la *ricerca* non ha avuto l'obiettivo di rispondere a problemi contestuali, ma di comprendere, formalizzare e cambiare i sistemi di credenze e le rappresentazioni consolidate che le partecipanti hanno maturato sulle identità e sui ruoli professionali che si trovano a esercitare e a interpretare quotidianamente. L'*intervento* ha riguardato la produzione di metodi, strumenti e procedure per identificare, validare e (provare a) trasformare sia gli assunti sottesi ad aspettative professionali e traiettorie di identità sia le pratiche didattiche caratterizzanti le attrici coinvolte. La *trasferibilità* della ricerca intervento non è riconducibile alla generalizzazione dei risultati emersi, ma alla possibilità di utilizzare i suoi prodotti – cioè i metodi, gli strumenti e le procedure adottati – oltre i confini del contesto di ricerca originario.

Lo scopo è presentare un approccio collaborativo di indagine utile a elaborare, all'interno di percorsi progettuali, modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflessive.

2. Framework teorici

Leathwood e Read (2008) hanno esplorato gli usi e i significati associati al termine *femminilizzazione* riferito all'ambito dell'*Higher Education* e al sistema scolastico britannici nelle rappresentazioni dei media e nei discorsi politici. Il loro interesse era comprendere come e perché il discorso sulla femminilizzazione dell'educazione – inteso in senso foucaultiano come sistema di enunciati, regole, pratiche inserito nella trama di relazioni di potere – avesse acquisito rilevanza mediatica e costruito assunti dati per scontati e *verità* dalle connotazioni negative che l'hanno reso un problema preoccupante che ha catturato l'attenzione pubblica. A tale proposito, Thompson (2016) ha rilevato che nel dibattito popolare e nei titoli di giornale inglesi il termine *femminilizzazione* quando connesso all'ambito scolastico e alla formazione iniziale dell'insegnante è solitamente utilizzato per indicare:

- 1) l'incremento del numero di donne sia come docenti universitarie sia come studentesse sia come professioniste;
- 2) una presunta femminilizzazione culturale della pedagogia e dei curricula;
- 3) una minaccia potenziale e temuta per lo studente e per la sua mascolinità.

Emerge un'idea di scuola come contesto *femminilizzato* di per sé che esercita un'azione *femminilizzante* sulla società. Francis e Skelton (2005) hanno evidenziato, inoltre, l'insinuarsi nel dibattito mediatico, politico e scientifico di varie nazioni europee di un'altra preoccupazione, ricon-

ducibile al temere che una cultura scolastica sempre più femminilizzata contribuisca ad allontanare e scoraggiare gli uomini a intraprendere la professione dell'insegnante. Una delle forme che questo dibattito ha assunto, anche in quello pedagogico italiano, riguarda la necessità di aumentare il numero di insegnanti maschi. La stessa apprensione non è rintracciabile per l'esigua presenza di donne tra le posizioni dirigenziali nelle scuole. Allo stesso tempo, sono numerosi gli studiosi che non hanno trovato evidenze empiriche che supportino la preferenza degli studenti verso insegnanti maschi né il loro bisogno di assumere il docente come fonte identificatoria o modello di ruolo per costruire o prefigurarsi i propri traguardi evolutivi (Carrington, Francis, Hutchings, Skelton, Read, Hall, 2007; Hutchings, Carrington, Francis, Skelton, Read, Hall, 2008; Francis, 2008).

Il discorso sulla femminilizzazione dell'educazione scolastica non solo adotta una prospettiva essenzialista ma caratterizza questo settore attraverso connotazioni svalutanti proprio in virtù dell'elevata presenza femminile che lo contraddistingue. A fronte di tale quadro, la sfida consiste nel sostenere processi conversazionali che, attraverso forme di corresponsabilizzazione tra mondo accademico e scolastico, permettano di articolare e validare le possibili rappresentazioni della professione docente, i modelli interiorizzati di scuola e le pratiche didattiche (anche) in un'ottica di genere così da sostenere lo sviluppo professionale di insegnanti inevitabilmente alle prese con le istanze di cambiamento e di innovazione che attraversano la realtà scolastica nazionale. Di qui, il *genere* è inteso come concetto relazionale la cui utilità principale consiste nell'esplorare come alle donne siano attribuite caratteristiche femminili e agli uomini maschili: è una pratica sociale che posiziona le persone in contesti di potere asimmetrico (Bruni, Gherardi, Poggio, 2000). Questo concetto di genere permette di svelare l'arbitrarietà delle differenze e di evidenziarne il significato storico, situato e culturalmente costruito, soprattutto in termini di *pratiche* relazionali, discorsive e di reciproco posizionamento (Davies, Harré, 1990; Gherardi, Poggio, 2006). Del resto, le posizioni dominanti e subordinate sono assunte, modificate e imposte all'interno di processi in cui qualsiasi interpretazione è transitoria e continuamente rinegoziabile (Gherardi, 1998).

Un'altra dimensione da analizzare per comprendere il percorso concettuale e metodologico intrapreso è la *leadership*. Gli studi organizzativi hanno concorso ad accrescere la consapevolezza che non possa essere concepita come dono naturale o tratto di personalità ma come pratica relazionale (Manz, Sims, 1991). A un approccio *prescrittivo* perlopiù interessato a identificare categorie e modelli (il *leader* carismatico, partecipativo, transazionale ecc.) ne è subentrato uno *esperienziale* la cui attenzione è rivolta alle esperienze di *leadership*, alle dinamiche relazionali coinvolte, alle dimensioni motivazionali, emotive e ai suoi rapporti con il potere (Gherardi, Poggio, 2009).

Una caratteristica emergente della *leadership* riguarda la sua *situatività* (Bruni, Gherardi, Poggio, 2004). Affermare che la *leadership*, come ogni pratica, è strutturalmente situata implica che non possa essere compresa in termini assoluti o generali. L'intelligibilità di quanto fa, dice, giustifica, crea e rappresenta dipende in modo irriducibile dai contesti di riferimento, dagli specifici sistemi relazionali, dalle interazioni quotidiane, dai linguaggi, dai corpi e dai confini materiali.

La *leadership*, inoltre, è *gendered* (Gherardi, Poggio, 2006, 2009; Alvesson, Billing, 1997; Sievers 1996), cioè è stata storicamente contraddistinta da un sottotesto maschile che ha concorso sia a produrne immagini che è difficile conciliare con le caratteristiche associate alla femminilità sia a delineare stili e modelli di *leadership* femminile presentati come alternative alla *leadership* tradizionale. Gherardi e Poggio (2009) e Quaglino e Ghisleri (2004) evidenziano che questi studi abbiano rilevato come le donne mostrino spiccate abilità nella *leadership* trasformativa: uno stile di *management* che enfatizza la relazionalità e cerca di costruire interazioni positive e rapporti di fiducia con e tra i subordinati, di distribuire il potere, di incoraggiare la possibilità di anteporre interessi e obiettivi collettivi a quelli individuali. Bruni, Gherardi e Poggio (2004) sottolineano come queste ricerche abbiano messo in relazione stili di *leadership* femminile con orientamenti solitamente attribuiti alle donne verso la comunicazione, la cooperazione, l'affiliazione, l'attaccamento e una concezione di potere come forma di controllo da esercitare non *sul* ma *con* il gruppo. Lo stile di *leadership* femminile è stato interpretato come risultato del processo di socializzazione primaria e delle attività che la società ha tradizionalmente assegnato alle donne, quali le cure allevanti, l'anteporre i bisogni degli altri membri della famiglia ai propri desideri e il gestirne i conflitti (Chodorow, 1978; Hegelsen 1990). Un'analisi più critica (Gherardi, Poggio, 2009; Bruni, Gherardi, Poggio, 2000; David, Vicarelli, 1994) suggerisce che le donne, date le difficoltà che di solito incontrano nell'esercitare la propria autorità formale all'interno delle organizzazioni in cui lavorano, sono costrette a sviluppare altre strategie a tal fine, in particolare, l'abilità, tipica di coloro che si trovano in posizioni di subalternità, di *sentire*, anticipare e soddisfare le esigenze e reazioni altrui.

3. Il percorso metodologico

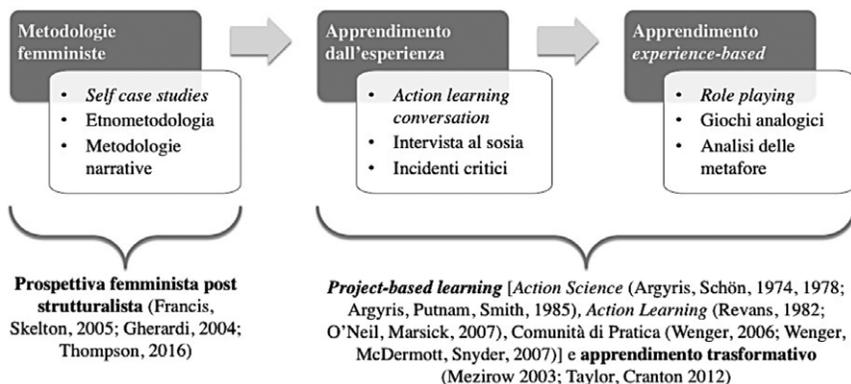
Gli ancoraggi teorico-concettuali sottesi ai laboratori condotti fanno riferimento alle metodologie femministe (Harding, 1987; Bierema, Cseh, 2003; Landman, 2006), agli studi sull'epistemologia professionale (Schön, 1983, 1987) e sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003, 1991; Taylor, Cranton, 2012), agli approcci *practice-based* (Lave, Wenger, 1991; Wenger, McDermott, Snyder, 2007; Fabbri, 2007). Sono state privilegia-

te pratiche formative orientate alla relazionalità e alla riflessività, attente a creare collettivamente senso e consenso, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze di vita. Ciò ha implicato la necessità di entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti e con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano, riferendosi a sistemi di significato situati, circolanti, socialmente custoditi e diffusi. Considerare tali conoscenze ha comportato anche legittimarle e assegnare loro valore epistemico, mettendole in dialogo con saperi teorici più consolidati ed esercitando così una loro elaborazione e validazione critica (Shani, Guerci, Cirella, 2014).

L'obiettivo non era insegnare modelli o stili di *leadership* efficaci, né definire quali competenze devono essere sviluppate, ma stimolare la riflessione individuale e collettiva, per esempio attraverso la condivisione di storie di *leadership* raccontate dalle partecipanti ai *workshop* (Gherardi, Murgia, 2014). L'attenzione non è stata rivolta al ruolo e alla funzione del *leader* ma alle pratiche di *leadership*, muovendo dalla convinzione secondo cui ripensare i modelli interiorizzati di *leadership* non riguarda unicamente chi occupa ruoli dirigenziali. La ricerca di nuove pratiche di *leadership*, cioè di modelli più intraprendenti rivolti verso l'interno e l'esterno delle rispettive scuole, ha richiesto di trasgredire sia la ripetizione opaca di discorsi e comportamenti poco vitali perché troppo razionali e strumentali sia le proprie rappresentazioni (Kaneklin, Isolabella, 1997).

Ogni laboratorio, strutturato in cinque incontri aventi una durata di 25 ore, è stato organizzato intorno ad alcuni temi, quali il processo di *decision making*, l'identità professionale, il pensiero critico-riflessivo, il conflitto, la progettazione didattica e le sue razionalità, l'educazione alla differenza di genere e le possibili sperimentazioni. La figura 1 sintetizza i dispositivi metodologici adottati.

Figura 1 – Dispositivi metodologici [Elaborazione dell'autore].



Ciò che questi metodi hanno in comune è l'interesse verso le *pratiche riflessive* in cui le partecipanti si sono impegnate (Ayas, Zeniuk, 2001). Le tre prospettive metodologiche, tuttavia, differiscono nei tipi di *insight* e di significati che queste possono generare.

Per esempio, i metodi legati all'apprendimento dall'esperienza enfatizzano:

- 1) la riflessione centrata sui comportamenti e sulle dimensioni politiche che influenzano le esigenze specifiche del progetto;
- 2) l'auto-esame dei processi di pensiero critico fondanti il modo in cui i soggetti definiscono i problemi e gli eventi che attraversano i rispettivi contesti scolastici;
- 3) la costruzione e la condivisione di conoscenze attraverso il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle innovazioni autonomamente prodotte dalle attrici in gioco.

I metodi *experience-based* promuovono, in particolare, l'esplorazione di modalità del conoscere che siano *embedded*, *embodied*, simboliche e presentazionali.

Le metodologie femministe post-strutturaliste permettono di:

- 1) esplorare i rapporti tra conoscenza e potere, analizzando criticamente le traiettorie di partecipazione dei *learner* alle attività situate ed emergenti da organizzazioni scolastiche composte da umani, tecnologie, artefatti, regole e quant'altro di *non-umano*, o meglio *più che umano*, tenuto assieme da relazioni sociomateriali (Gherardi, 2012);
- 2) aiutare le partecipanti a sviluppare consapevolezza circa la propria *agency* per cambiare le realtà che abitano (Tisdell, 1998).

4. L'uso delle metodologie narrative: un esempio

Il paragrafo mostra, a scopo esemplificativo, come ha funzionato una metodologia narrativa utilizzata per esplorare le relazioni che intercorrono tra *leadership* e genere. Lo stimolo iniziale, come suggerito da Gherardi e Poggio (2009) in un'esperienza condotta con gruppi di *manager*, è la fiaba di *Fantighirò, persona bella* (Calvino, 1998). Questa fiaba contiene un dilemma – *adottare un comportamento maschile o femminile?* – che tutte le partecipanti avevano in qualche modo incontrato nel corso delle loro vite professionali. Presenta anche una trama ambivalente: da una parte, la protagonista è una figura femminile non convenzionale, dall'altra, il finale descrive uno scenario canonico in cui l'ordine convenzionale è ripristinato attraverso il matrimonio e la trasmissione ereditaria lungo la linea di discendenza maschile (Gherardi, Poggio, 2006). Tali caratteristiche hanno reso la fiaba particolarmente stimolante per aprire processi di *introspezione interattiva* in cui le partecipanti hanno raccontato esperienze

di discriminazione, episodi di vendetta e affermazione di sé, aneddoti su quando si sono trovate a doversi camuffare da uomini e su quando si sono rifiutate di farlo.

Una partecipante ha prodotto la seguente storia.

Quel giorno Margherita si era svegliata felice: sapeva che la dirigente le avrebbe comunicato la nomina di coordinatrice didattica di plesso. Aveva in cantiere ormai da qualche tempo progetti sulla cittadinanza di genere e sulla multiculturalità che non era riuscita a realizzare come avrebbe voluto, scontrandosi con le resistenze di colleghe forse un pochino troppo preoccupate di portare a termine il programma per partecipare a iniziative che avrebbero chiesto loro di cambiare, almeno in parte, la solita routine didattica. Margherita sperava che un riconoscimento formale potesse darle l'autorevolezza necessaria per raccogliere adesioni e consenso sulle sue idee progettuali. La dirigente le fece attendere i consueti venti minuti prima di riceverla e mandarla a prendere i soliti due caffè di cui uno macchiato soia. Al suo ritorno, trovò in presidenza anche il docente di latino e greco arrivato lo scorso anno. La dirigente esordì dicendo che Loris avrebbe avuto bisogno di tutto il sostegno e l'expertise di Margherita per svolgere il coordinamento didattico dell'istituto. Motivò la sua scelta incolpando sua figlia: «Una bambina di tre anni rende difficile conciliare gli impegni che il coordinamento richiede». «Il figlio di Loris ne ha quattro e il mio compagno fa un lavoro che gli consente di lavorare da casa e di occuparsi di Livia. Quali sono le altre ragioni che ti hanno spinto a scegliere Loris?» ribatté Margherita. «Non ho altre ragioni. Pensavo di farti un favore. Forse sei ancora troppo giovane perché tu possa capire quanto un figlio piccolo abbia bisogno della propria madre! Non capisco il tuo tono polemico, chiunque mi ringrazierebbe» rispose la dirigente con rammarico. «Ti avrei ringraziata se mi avessi dato l'incarico. Non ho bisogno del tuo aiuto nella gestione della mia famiglia, ma avrei tanto voluto il coordinamento didattico. Credo di avere una maggiore esperienza di Loris e un dottorato. Buona giornata» replicò Margherita andandosene. Nel pomeriggio la dirigente la chiamò dicendole che le avrebbe dato questo benedetto coordinamento.

La storia di Margherita, accaduta realmente, ha suscitato processi di riflessione collettiva sulle esperienze individuali di *leadership* e sui modelli che le organizzazioni scolastiche di appartenenza legittimavano. Rivela un rifiuto dell'ordine simbolico di genere dominante e la consapevolezza che la professione dell'insegnante sia di solito considerata alleata delle responsabilità domestiche e familiari che tradizionalmente sono attribuite alle donne o, in altre parole, sia *un buon lavoro per una donna*. Il gruppo ha discusso sulla pericolosità insita nell'utilizzare la maternità e gli orari di lavoro come argomentazioni per *naturalizzare* il genere in relazione all'insegnamento. Questo confronto ha evidenziato una situazione *double-bind* in cui alle donne che ricoprono ruo-

li di *leadership* (anche) nei contesti scolastici è richiesto di comportarsi come uomini, senza abbandonare la loro femminilità. L'accento è stato posto sulla necessità di pensare a femmine e maschi non come a categorie umane contrapposte, ma come a entità interscambiabili nelle relazioni e nei ruoli sociali, familiari, professionali in un dominio di scambio, cooperazione e responsabilità in cui il genere ha cittadinanza (Gherardi, 2012).

5. Conclusioni

L'*outcome* della riflessione femminista nella scuola non rappresenta un'improvvisa rottura rivoluzionaria. È uno sforzo rigoroso di rendere la conoscenza e le competenze, su cui i professionisti che le abitano ritengono di poter contare, responsabili e capaci di esaminare criticamente come i diversi attori in gioco si posizionano in *network* di potere e relazioni sociali mediate da artefatti e da intermediari umani e non umani che ne possono facilitare (o meno) la circolazione e l'apprendimento (Gherardi, 2003).

Il contributo propone una prospettiva metodologica utile ad aiutare gruppi di insegnanti e dirigenti scolastiche a integrare un'ottica di genere nelle proprie pratiche lavorative così da progettare:

- 1) processi di sviluppo professionale che sappiano identificare e sfidare le distorsioni insite nell'ordine di genere dominante;
- 2) attività didattiche che supportino gli studenti e le studentesse non solo a individuare e interrogare i processi culturali e sociali sottesi alla creazione e riproduzione del genere nel corso della vita quotidiana ma a sviluppare le competenze di pensiero critico e creativo che consentano loro di costruire e decostruire le proprie storie di genere.

Per le insegnanti che hanno partecipato ai laboratori riflettere su come fare educazione di genere ha rappresentato anche una sfida metodologica a sperimentare strategie e pratiche didattiche:

- 1) partecipative e capaci di stimolare la creatività e la soggettività degli individui;
- 2) che sappiano interrogare i valori e i modelli sociali delle studentesse e degli studenti, offrendo loro strade alternative alla ricerca di sé.

Vale la pena che le comunità di ricerca e di *practitioner*, considerando i differenti interessi, letture e posizioni in gioco, continuino a interrogarsi su come legittimare e costruire dispositivi educativi e formativi che siano in grado di decostruire i modelli dominanti e di assumere i generi quali costruzioni sociali per farli diventare processi consapevoli di apprendimento critico da parte delle generazioni.

Bibliografia

- Adler N., Shani A.B., Styhre A. (2004), *Collaborative research in organizations, foundations for learning, change and theoretical development*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Alvesson M., Billing Y. (1997), *Understanding gender and organizations*, Sage, London.
- Andresen L., Boud D., Cohen R. (2000), *Experience-based learning*, in G. Foley (ed.), *Understanding adult education and training*, Allen & Unwin, Sydney, pp. 225-239.
- Ayas K., Zeniuk N. (2001), *Project based learning: building communities of reflective practitioners*, «Management Learning», XXXII (1), pp. 61-76.
- Argyris C., Schön D.A. (1974), *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Biemmi I. (2010), *Genere e processi formativi. Sguardi maschili e femminili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa.
- Bierema L., Cseh M. (2003), *Evaluating AHRD research using a feminist research framework*, «Human resource development quarterly», I (14), pp. 5-26.
- Boffo V., Fedeli M. (a cura di) (2018), *Employability & competences: innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Brookfield S. (1990), *Using critical incidents to explore learners' assumptions*, in Mezirow & Associates, *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 177-193.
- Boud D., Keogh R., Walker D. (eds.) (2013), *Reflection: turning experience into learning*, Routledge, New York.
- Bruni A., Gherardi S., Poggio B. (2000), *All'ombra della maschilità. Storie di genere e di impresa*, Guerrini e associati, Milano.
- (2004), *Doing gender, doing entrepreneurship: an ethnographic account of intertwined practices*, «Gender, Work & Organization», XI (4), pp. 406-429.
- Calvino I. (1998), *Fantaghirò e altre fiabe italiane*, Einaudi Scuola, Milano.
- Carrington B., Francis B., Hutchings M., Skelton C., Read B., Hall I. (2007), *Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers*, «Educational Studies», XXXIII (4), pp. 397-413.
- Chodorow N. (1978), *The reproduction of mothering*, University of California Press, Berkeley.
- Cranton P., Taylor E. (2012), *Transformative learning: seeking a more unified theory*, in E. Taylor, P. Cranton (eds.), *The handbook of transformative learning: theory, research and practice*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 3-19.
- David P., Vicarelli G. (a cura di) (1994), *Donne nelle professioni degli uomini*, FrancoAngeli, Milano.
- Davies B., Harré R. (1990), *Positioning: the discursive production of selves*, «Journal for the theory of social behaviour», XX (1), pp. 43-63.
- Di Pietro P., Piccardo C., Simeone F. (2000), *Oltre la parità. Lo sviluppo delle donne nelle imprese: approcci ed esperienze*, Guerini e Associati, Milano.

- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Romano A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci, Roma.
- Fedeli M. (2017), *Student-faculty partnership: the European framework and the experience of the Italian project Employability & Competences*, «Teaching and Learning Together in Higher Education», I (20), p. 2.
- Federighi P. (2016), *L'azione formativa nelle organizzazioni*, «Quaderni di economia del lavoro», 105, pp. 115-134.
- Francis B. (2008), *Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analyses of men teachers' gender performance*, «Gender and education», XX (2), pp. 109-122.
- Francis B., Skelton C. (2005), *Reassessing gender and achievement: questioning contemporary key debates*, Routledge, New York.
- Gherardi S. (1998), *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano.
- (2003), *Feminist theory and organizational theory: a dialogue on new bases*, in H. Knudsen, H. Tsoukas (eds.), *The Oxford handbook of organizational theory: meta-theoretical perspectives*, Oxford University Press, New York, pp. 82-104.
- (2012), *How to conduct a practice-based study*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Gherardi S., & Murgia, A. (2014). What makes a “good manager”? Positioning gender and management in students' narratives. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 33(8), 690-707.
- Gherardi S., Murgia A. (2014), *What makes a “good manager”? Positioning gender and management in students' narratives*, «Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal», XXXIII (8), pp. 690-707.
- Gherardi S., Poggio B. (2006), *15 Feminist challenges to mainstream leadership through collective reflection and narrative*, in D. Boud, P. Cressey, P. Docherty (eds.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations*, Routledge, New York, pp. 181-192.
- (2009), *Cuentos de liderazgo ordinario. Un enfoque feminista del aprendizaje experiencial*, «Revista de Sociología», 93, pp. 53-65.
- Grange T. (2006), *Il laboratorio come luogo di costruzione delle competenze*, in N. Paparella, A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. 2, Armando, Roma. pp. 63-97.
- Guerrini V. (2016), *La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/lle insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XIII (2), pp. 209-218.
- Harding S. (1987), *Is there a feminist method?*, in S. Harding (ed.), *Feminism and methodology*, Indiana University Press, Bloomington, pp. 1-15.
- Hegelsen S. (1990), *The female advantage*, Currency Doubleday, New York.
- Hutchings M., Carrington B., Francis B., Skelton C., Read B., Hall I. (2008), *Nice and kind, smart and funny: what children like and want to emulate in their teachers*, «Oxford Review of Education», XXXIV (2), pp. 135-157.

- Kaneklin C., Isolabella M. (1997), *Immagini emergenti della leadership nelle organizzazioni*, Vita e Pensiero, Milano.
- Landman M. (2006), *Getting quality in qualitative research: A short introduction to feminist methodology and methods*, «Proceedings of the Nutrition Society», LXV (4), pp. 429-433.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leathwood C., Read B. (2008), *Gender and the changing face of higher education: a feminized future?*, McGraw-Hill, London.
- Manz C., Sims H.P. (1991), *Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership*, «Organizational Dynamics», 19, pp. 18-35.
- Marsick V.J., Maltbia T.E. (2009), *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in J. Mezirow, E. Taylor (eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 160-171.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- (2003), *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», 1, pp. 58-63.
- Ngozi Adichie C. (2015), *Dovremmo essere tutti femministi*, Einaudi, Torino.
- O'Neil J., Marsick V.J. (2009), *Peer mentoring and action learning*, «Adult Learning», XX (1-2), pp. 19-24.
- Perla L. (2008), *Implicito didattico e sistema di convinzioni professionali: un'indagine nella scuola secondaria*, «Quaderni del dipartimento di scienze pedagogiche e didattiche», 6, pp. 193-216.
- (2010), *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Poell R., Yorks L., Marsick V.J. (2009), *Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects*, «Adult Education Quarterly», LX (1), pp. 77-93.
- Quaglino G., Ghislieri E.C. (2004), *Avere leadership*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rossi B. (2010), *Lavoro e vita emotive. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Schön D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York.
- (1987), *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco.
- (1996), *From technical rationality to reflection-in-action*, in R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt (eds.), *Boundaries of adult learning*, Routledge, New York, pp. 8-31.
- Shani A.B., Guerri M., Cirella S. (a cura di) (2004), *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano.
- Sievers B. (1996), *Greek mythology as a means of organizational analysis. The battle at Larkfield*, «Leadership and Organizational Development Journal», XVII (6), pp. 32-40.

- Taylor E.W., Cranton P. (2012), *The handbook of transformative learning. Theory, research and practise*, Jossey Bass, San Francisco.
- Tisdell E.J. (1998), *Poststructural feminist pedagogies: the possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practise*, «Adult Education Quarterly», XLVIII (3), pp. 139-156.
- Thompson B. (2016), *Gender, management and leadership in initial teacher education: Managing to Survive in the Education Marketplace?*, Springer, Berlin.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.

LA CURA EDUCATIVA PER IL REINSERIMENTO SOCIALE NELL'ESECUZIONE PENALE ESTERNA. TRA ANALISI E MESSA A PUNTO DEL SETTING PEDAGOGICO

*Laura Cerrocchi, Francesca Cavedoni**

1. L'oggetto di studio e di intervento e la prospettiva pedagogica

Il contributo restituisce – entro lo scambio fra accademia e terzo settore – uno spaccato e un lavoro di studio e di intervento relativamente all'educazione degli adulti nell'ambito de *La cura educativa per il reinserimento sociale nell'esecuzione penale esterna*, con particolare riferimento all'analisi e alla messa a punto del setting pedagogico (Cerrocchi, Cavedoni, 2016)¹.

Come sappiamo, gli orientamenti e le soluzioni che hanno conflitto e/o si sono integrati su questo tema-problema non possono che essere riportati all'interno di una Storia del Pensiero – mai disinteressatamente – collocata in una più ampia storia politico-economica e socio-culturale, in linea con un certo tipo di società da perseguire e conseguire, e non estranea a rapporti e risvolti sul piano del potere delle e tra le discipline e le differenti prospettive disciplinari.

Nel tempo sono prevalse prospettive e procedure a favore di fattori di natura (a base bio-psicologica) e di marginalizzazione della dimensione educativa (privi di prospettiva sociale e culturale) che non hanno consentito, se non recentemente ma in modo discontinuo e frammentario, di pensare e prospettare una formazione integrale e/o multidimensionale secondo una pedagogia, teoria e prassi della modificabilità umana e/o sapere critico-riflessivo ed emancipativo-trasformativo (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), che richiede di riconoscere e di assumere il potenziale dell'educazione (intesa anche sul piano della prevenzione e del recupero come processo e pratica che interessa l'intera società) quale ricostruzione delle esperienze (di tutte le età) di vita e partecipata da una rete

* Laura Cerrocchi ha scritto i paragrafi 1, 4; Francesca Cavedoni ha scritto i paragrafi 2, 3, 5. Le autrici hanno condiviso l'intero impianto del saggio e la redazione della Bibliografia.

¹ Il saggio riprende in estrema sintesi il lavoro riferito nel volume Cerrocchi, Cavedoni (2016) cui si rimanda per un approfondimento del tema e una completa rassegna bibliografica, e ne restituisce alcuni sviluppi successivi.

di agenzie e/o attori, nell'ottica del benessere individuale e di comunità (Cerrocchi, Dozza, 2007).

Se, per la sua natura e cultura sociale, la pedagogia si occupa del modo in cui la società organizza e in cui potrebbe e dovrebbe meglio organizzare aggregati sociali per garantire a ciascuno e a tutti giustizia/responsabilità sociale e libertà/autonomia individuale, relativamente al tema-problema in oggetto, progressivamente ma non definitivamente, si è inteso smarcarsi dalla pratica delle scienze esatte (de-soggettivante e de-personalizzante²) per andare verso quella delle scienze umane e, nel nostro caso, secondo un'istanza pedagogica volta a coniugare un'educazione alla logica della scienza con un'educazione alla storicità della coscienza, a favore di una *scienza* delle persone (Goffman, 1968) e, meglio, *per le persone* (Cerrocchi, Cavedoni, 2016) tradotta da una istituzione-istituente e/o una struttura/comunità intermedia ecologicamente segnata ed eticamente prospettata.

Sebbene il reato e il carcere non siano direttamente correlati alla malattia mentale e all'istituzione psichiatrica, nel lavoro si è ritenuto importante operare talune considerazioni relative al rapporto fra rappresentazione della malattia mentale e disagio psico-sociale, patologia psichiatrica, marginalità e devianza e rispettive modalità di trattamento; i motivi riguardano: sul piano teorico, il parallelismo tra l'alienazione mentale, criticata dal movimento antipsichiatrico, e quella sociale, criticata dal marxismo³, e, di riflesso, sul piano della prassi, il ricorso alla diagnosi e al trattamento con funzione di mantenimento nella subalternità, nella emarginazione e nella repressione (abbracciando in modo unitario i diversi problemi del disagio sociale e della non-integrazione per consentire la sopravvivenza di *certa* comunità) (Pavarini, 1980) e/o, al contrario, di inclusione ed educazione; il fatto che le condizioni di precarietà e/o povertà bio-psicologica e/o socio-culturale possano essere alla base delle patologie, come quella psichiatrica, e del reato; il ricorso alla diagnosi psichiatrica in relazione all'attribuzione e/o all'attenuante della pena, non solo per i detenuti degli ex Ospedali Psichiatrici Giudiziari (OPG) ma anche dell'istituto carcerario; il fatto che la contenzione in un'istituzione totale possa incentivare l'amplificazione e/o l'insorgenza della patologia psichiatrica con risvolti successivi sia per il reinserimento sociale, sia per la recidiva; l'esperienza pregressa nell'OPG e nel post-OPG

² Le reclusioni come l'atto psichiatrico sono spesso trattate e vissute come forme di coercizione educativa che ricordano le sanzioni dell'infanzia (Mannoni, 1971: 23).

³ L'emergere delle masse come nuovi attori sociali e degli attori sociali intrinseci ad esse (donne, adulti, disabili, classe subalterna, minoranze etnico-linguistico-religiose) aumenta la fragilità dei confini e delle regole, incentivando sempre più una grande frattura esistenziale e capitalistica del cui conflitto la follia e la criminalità sono espressione (Deleuze, Guattari, 1975).

da cui ha tratto origine l'Esecuzione Penale Esterna (EPE) nel contesto della ricerca-azione riferita.

2. I motivi, il gruppo di lavoro e l'impostazione della ricerca-azione

I motivi alla base del lavoro si devono alla necessità di ri-socializzare una questione importante riconoscendone la correlazione con il conflitto sociale e culturale e i cambiamenti della contemporaneità e al fatto che gli interventi abbiano mostrato, nel tempo, insieme a un certo contenuto intrinseco di avanguardia (ad esempio sul piano della psicologia criminale, della giustizia riparativa e della pedagogia penitenziaria e, comunque, non scervo da contraddizioni) (Cerrocchi, 2016: 13), elementi di fragilità riguardo al radicamento scientifico del metodo di lavoro, all'azione sistemica del percorso educativo e alla prospettiva – fondamentale per gli esiti sociali – di rielaborazione del reato⁴ lasciando emergere specifici fabbisogni alla base della collaborazione con orientamenti ed esperti di settore, anche del mondo accademico.

Pertanto, entro uno scambio sinergico e strategico tra il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (referente scientifico prof.ssa Laura Cerrocchi) e la Cooperativa di Solidarietà Sociale (di tipo A e B) L'Ovile di Reggio Emilia (al tempo referenti aziendali dott. Maurizio Gozzi e Daniele Marchi) – attraverso dapprima una tesi di laurea e successivamente uno *Spinner* evoluto in un inserimento lavorativo come educatore sociale poi come coordinatore e responsabile (dott.ssa Francesca Cavedoni) e, in generale, dando vita a un gruppo di ricerca e di azione – si è inteso (Cerrocchi, Gozzi, Marchi, 2012-2013; Cerrocchi, Cavedoni, 2016): a) assumere la centralità del fatto-reato all'interno dell'esistenza del detenuto e del suo rapporto con la comunità secondo un modello da co-costruire e da implementare nel-

⁴ Pur nell'ambito della giustizia riparativa, non possiamo trascurare che la ri-conciliazione del reato costituisca un terreno complesso e che, pertanto, può rischiare di farsi contraddittoria; per Cerrocchi (2016), occorre fare particolare attenzione al fatto che non scada in una forzatura per a) l'autore, a cui si mancherebbe di riconoscere l'eventuale peso del conflitto sociale in termini di variabili assegnate, b) della vittima, che, pur mostrandosi propensa a ri-conciliarsi, potrebbe operare una scelta immatura e che anche in altri eventuali momenti di fragilità della propria vita potrebbe andare in crisi perché non si è sentita riconosciuta nella sua condizione di vittima, e c) della società più ampia che troverebbe nella ri-conciliazione un paravento per non farsi carico della propria responsabilità nel determinare e/o amplificare oppressione, *in primis* subalternità e alienazione. Pertanto, la ri-conciliazione mostrerebbe il suo potenziale ma anche i suoi enormi rischi, tali – sottolinea ancora Cerrocchi (2016) – da obbligare a riflettere sugli scopi effettivi e sulle modalità con cui dovrebbe essere scelta e trattata, a partire dalle figure professionali che non possono improvvisarsi sul piano della formazione pedagogica e psicologica, né compensarla con brevissimi percorsi formativi *ad hoc*.

la rete; b) ricomporre in un modello le prospettive offerte in modo non organico dalle diverse discipline dedite a diverso titolo alla condizione sociale ed esistenziale attraverso la prospettiva pedagogica che apre a una sintesi interdisciplinare e multiprofessionale della rielaborazione *sociale e non individuale* del reato così inteso divenendo, al contempo, fine e mezzo della ricerca-azione cui viene fatto riferimento in questa sede. Secondo un modello di pedagogia istituzionale, di comunità e/o di gruppo, – a livello conoscitivo e progettuale, critico e revisionale –, infatti, quest'ultimo aspetto ha inteso tradursi nella messa a punto di un *setting* a conduzione pedagogica volto alla cura del contesto e all'attivazione del soggetto, attraverso un corretto grado di sostegno e sfida (Cerrocchi, 2016: 194): con particolare riferimento al *setting* duale e al progetto educativo individuale e al *setting* grupppale e al progetto educativo di comunità sul piano co-evolutivo, di ristrutturazione (oltre che di adattamento e riflessività) e di riorganizzazione dei sistemi cognitivo-affettivi, interni ed esterni.

3. Il contesto della ricerca-azione

Il contesto della ricerca-azione esprime la fertilità politico-economica e socio-culturale dei servizi in genere e specificamente alla persona che contraddistingue l'Emilia Romagna e, in essa, Reggio Emilia; in particolare, la cooperativa muoveva dal lavoro pregresso con il post-OPG da cui ha tratto le mosse poi estese all'EPE (nonché successivamente ad altri ambiti) e differenziandosi in livelli e tipologie di appartamenti e/o strutture intermedie.

4. Gli obiettivi, la metodologia e gli esiti della ricerca-azione

Il lavoro riferito ha avuto le caratteristiche di una ricerca-azione della durata di sei anni coincidendo con un progetto sociale di tipo educativo (fare) rivestito da un progetto scientifico (pensare) (Frabboni, Pinto Minerva, 1994). Si è inteso dar luogo, oltre la pratica delle scienze esatte, a una feconda ricorsività fra teoria e prassi resa possibile – a livello metodologico – dalla sintesi tra l'apparato bibliografico delle scienze umane e, tipicamente, legislativo che, dunque, si è avvalsa del contributo teorico e di metodo di differenti scienze entro una regia pedagogica (con particolare attenzione al nucleo centrale reo-vittima-istituzione-società e alle prospettive di pedagogia istituzionale)⁵, il quadro della normativa e la rassegna delle ri-

⁵ Il lavoro ha indagato: autore di reato e trattamento entro le interrelate trame del conflitto e in prospettiva pedagogica (con Laura Cerrocchi e Francesca Cavedoni); corpi imprigionati, corpi senza prigione (con Salvatore Vasta); giustizia riparativa (con Caterina Pongiluppi); identità, biografia, personalità in Michel Foucault e alternative alla prigione

cerche e dei progetti⁶ riferiti (attraverso lo studio bibliografico e l'accesso a fonti e/o banche dati e documenti di archivio)⁷ e l'analisi dei bisogni, dei modelli e/o delle buone pratiche che segnano le scelte di collocazione e trattamento rieducativo del *target* di riferimento (prima persone in post-OPG poi persone in EPE), secondo scenari alternativi e/o significativi di reinserimento della personalità in prospettiva sociale (Zavalloni, Montuschi, 1973), in funzione della messa a punto del *setting* pedagogico a favore sia delle realtà di settore interessate e della più estesa società, con risvolti formativi a più livelli e di differente tipologia, sia di una specifica revisione del modello istituzionale riferibile, al tempo, prima al gruppo-appartamento *Carlo Livi* poi alla *Casa don Dino Torreggiani* de L'Ovile⁸.

A livello metodologico, sono stati corrisposti le finalità, il contesto, il disegno, il campione, le fonti, gli strumenti, l'analisi e la restituzione

(con Barbara Chitussi); evoluzione del trattamento come cura educativa a partire dai movimenti di de-istituzionalizzazione e/o dalle differenti esperienze di comunità (anche e non solo) secondo le prospettive di una istituzione-istituente, fattori e ricadute in termini di educazione degli adulti (con Laura Cerrocchi e Francesca Cavedoni).

⁶ In particolare, tra i principali limiti delle indagini e/o delle azioni sono emersi fattori quali (Cerrocchi, 2016: 157): «l'origine, quasi ovunque, dal modello psichiatrico, che se, da un lato, ha offerto spunti importanti per l'analisi e la messa a punto degli interventi, dall'altro ne ha incluso i rischi di uno schiacciamento senza tener conto delle effettive variabili bio-psicologiche e socio-culturali che segnano e/o ricadono sul target; l'assenza di finanziamenti per la ricerca di settore che si traduce in assenza di progetti, monitoraggi e documentazioni; la mancata attenzione da parte di alcune discipline che potrebbero offrire significativi contributi teorici e metodologici al tema; i rapporti di potere tra le discipline e le prospettive disciplinari stesse che possono sovraesporre o sottoesporre elementi di rilievo sul piano dell'analisi e dell'intervento; la differenza degli ordinamenti internazionali che si traduce, peraltro e rispettivamente, in disparità dei fini e delle prassi dei contesti di settore; la necessità di un osservatorio e di una regolamentazione – almeno nazionale – che consentano una mappatura e una realizzazione dei servizi e delle realtà di settore sulla base di criteri irrinunciabili a livello di sistema d'ipotesi e cornice organizzativa degli interventi (con particolare attenzione a target, aree di intervento, requisiti materiali, formativi e professionali del servizio); la mancata messa in rete fra servizi e realtà affini e complementari, superando ridondanze, evasioni e contraddizioni, piuttosto garantendo aree ponte che si distinguono per continuità e riconoscimento dello specifico di ciascun servizio e/o realtà; l'eventuale assenza di coerenza e congruenza – in termini di intenzionalità e flessibilità – tra sistema d'ipotesi e cornice organizzativa degli interventi tanto da non poter dar luogo a consapevoli e valide interazioni tra artefatti e/o oggetti della cultura e/o della ri-socializzazione, soggetti in posizione asimmetrica e simmetrica nonché fattori organizzativi di contesto; la formazione – iniziale e in servizio – e la professionalità del personale a valenza pedagogica».

⁷ Sono stati corrisposti: un quadro di riferimento dei luoghi normativi in esecuzione penale esterna (con Caterina Pongiluppi) (l'accoglienza di persone in misura alternativa o in fine pena è trascurata dal legislatore, non solo da quello penale, mentre mancano finanziamenti specifici) e la rassegna delle ricerche e dei progetti internazionali e nazionali di settore (con Francesca Cavedoni e Laura Cerrocchi).

⁸ La ricerca-azione è stata messa a punto e realizzata da Laura Cerrocchi e Francesca Cavedoni, in condivisione con Maurizio Gozzi e Daniele Marchi e con la collaborazione in fase successiva anche di Tommaso Menozzi.

dei dati della ricerca-azione, che – sul piano empirico – ha previsto una sequenza di fasi delle quali restituiremo, per soli motivi di spazio, direttamente e minimamente in nota alcuni principali riscontri ossia: a) una prima mappatura regionale delle realtà e/o esperienze di settore esistenti, da incrementare in *progress*⁹; b) incontri/confronti con realtà nazionali in continuità, affini e/o complementari, connotate e organizzate sul piano educativo¹⁰ che peraltro non hanno mancato di far emergere condizioni di isolamento culturale e professionale; c) supervisione scientifica e valutazione formativa in *équipe* a favore dell'analisi e della messa a punto dei processi e delle pratiche, delle strategie e degli strumenti in uso¹¹ (relativi a cartella ospite, funzionamento della comunità ed *équipe*)¹² ai fini del

⁹ La mappatura – secondo descrittori come l'ente gestore, il luogo e il target – ha lasciato rilevare una distribuzione dei servizi a macchia di leopardo, per ragioni politico-economiche e socio-culturali, e la necessità di migliorarne sia il monitoraggio che la distribuzione e la progettualità di settore.

¹⁰ Si è reputato che un contributo significativo per ri-orientare in termini di buone pratiche poteva essere ricavato dal confronto con l'esperienza: nel settore minorile, che si mostra tra le più avanzate e consente di cogliere elementi di continuità e discontinuità nel ciclo/corso di vita; di differenti aree geografiche e/o politico-economiche; di enti gestori sia di matrice laica e/o confessionale, sia con propensioni a un approccio clinico-terapeutico o educativo; segnata da affinità e/o varietà del profilo del target, fattore che per alcuni aspetti può risultare disfunzionale e per altri funzionale. Gli incontri – avvalendosi di una traccia semi-strutturata di guida per l'intervista agli educatori e/o ai referenti istituzionali quali coordinatori e responsabili – hanno inteso rilevare (Cerrocchi, 2016: 232): «nome della struttura, tipologia di servizio (pubblico, privato o altro), mandato dell'ente gestore (laico o confessionale); teorie di riferimento (latenti o esplicite) e prassi degli interventi quindi occupazione (fini e/o scopi della struttura); organizzazione (con particolare riferimento a numero degli ospiti; caratteristiche degli ospiti relative ad età, genere, integrità psicofisica, condizione socio-economica e culturale, appartenenza etnico-antropologico; tempi e spazi – interni ed esterni – e regole; strumenti e strategie di osservazione-programmazione-conduzione-documentazione-verifica; progetto individuale e di comunità; inserimento, permanenza e congedo; formazione e aggiornamento del personale educativo e di coordinamento); dinamica (con particolare riferimento a rapporti tra ospiti e tra educatori, tra ospiti ed educatori, modalità di lavoro di *équipe*, alleanze educative con le famiglie, relazioni con i servizi, le agenzie e gli attori esterni)».

¹¹ Gli incontri hanno avuto funzione di approfondimento e di supervisione sulla revisione degli strumenti e delle strategie concentrandosi – fra le altre – sulle seguenti tematiche: progetto individuale e progetto di comunità (con particolare riguardo alla alfabetizzazione, al lavoro e all'offerta del territorio); eventuale ricorso al portfolio come strumento che riferisce le competenze *in progress* dell'ospite; messa a punto di una carta dei servizi funzionale a precisare in modo organico l'identità educativa del servizio; attivazione di un tavolo di confronto regionale funzionale a lavorare sul target e la realtà di riferimento per aree tematiche; ripensamento del problema della formazione curricolare e professionale degli educatori sociali, tanto a livello iniziale che in servizio.

¹² Si è pervenuti, progressivamente, alla creazione di un fascicolo che raccoglie gli strumenti dopo averli distinti in strumenti funzionali: alla cartella personale dell'ospite (a propria volta suddivisa in strumenti relativi alle fasi di selezione, accoglienza-osservazione, progettazione e congedo), al funzionamento della comunità, al lavoro di *équipe*; tali strumenti rimandano alle stesse aree di lavoro che hanno interessato la revisione del setting in prospettiva pedagogica e sono stati corredati da schemi volti a orientarne l'impiego interno

progetto individuale e di comunità (attraverso sessioni di riunione-discussione) e, più in generale, della formazione del personale educativo di diverso ruolo e/o funzione; d) formazione del personale a valenza pedagogica coinvolto nel progetto di ricerca-azione (in accademia, in servizio e nel territorio), nonché formazione dei referenti accademici e aziendali attraverso la supervisione scientifica e la valutazione formativa in *équipe* (in sessioni di riunione discussione) dei processi e delle pratiche di analisi e intervento messi in campo, delle strategie e degli strumenti in uso (con particolare attenzione alla schedatura, all'analisi, alla fascicolazione e alla revisione degli strumenti e/o delle strategie conoscitive e progettuali a livello individuale e di comunità) e di riflesso del resto del personale educativo in servizio come degli studenti in formazione; e) osservazione partecipante, somministrazione di strumenti agli educatori, alle figure del Fondatore della Cooperativa, del Responsabile Area Giustizia e del Coordinatore del gruppo-appartamento *Carlo Livi e Casa don Dino Torreggiani* (scheda socio-anagrafica, formativa e professionale, *focus group* e intervista strutturata)¹³ e analisi dei dati a favore della messa a punto del *setting* pedagogico (quale sistema d'ipotesi e cornice organizzativa degli interventi)¹⁴ sul piano della condivisione, coerenza e congruenza fra

oltre che di particolare utilità nella prospettiva di uno scambio di pratiche nel settore. In particolare, le aree tematiche si riferiscono all'area biologica (relativa a funzioni di base, come l'alimentazione, la cura del corpo e l'igiene personale, i ritmi di veglia-sonno), psicologica (relativa a possibili disturbi o specificità di tipo cognitivo ed affettivo), sociale e/o economica (relativa al vitto e all'alloggio, al risparmio e al mantenimento, al lavoro e alla socialità diffusa), culturale (relativa all'offerta formativa di tipo scolastico e/o extra-scolastico, quindi di tipo fisico-motorio, cognitivo, emotivo-affettivo, socio-relazionale ed etico ed estetico). Sono stati, peraltro, presi in considerazione nodi emersi durante gli incontri di revisione in struttura, ponendo attenzione ai principali fattori critici che l'*équipe* educativa aveva riscontrato nel lavoro quotidiano e, tra l'altro, facendo in modo di: pervenire alla revisione del regolamento e del patto di adesione a cui l'ospite deve corrispondere in fase di ingresso in struttura; lavorare per meglio distinguere lo specifico formativo delle varie aree della cooperativa, soprattutto circa il mandato del servizio di inserimento lavorativo, anche ricorrendo a appositi incontri strutturati; strutturare appositi incontri tra *équipe* e psicologa; strutturare un raccordo meglio istituito con la magistratura (obiettivo da perseguire); ripensare la presenza del volontariato (evitando che sia spot e che rischi di coincidere con una condizione lavorativa non ufficiale, non caratterizzata da specifica formazione e che interferisca con il mandato ed esasperi il conflitto sociale); circoscrivere e organizzare in maniera apposita il gruppo d'ascolto composto dagli ospiti e dagli educatori (pratica non più svolta e da recuperare in modo meglio strutturato); dar luogo a corsi di formazione in servizio per l'*équipe* (obiettivo corrisposto, ma da coltivare costantemente come prassi del servizio).

¹³ La conoscenza dei fattori relativi al curriculum formativo e alla professione degli educatori e dei referenti delle figure intermedie e di settore è importante anche per rilevarne bisogni formativi e professionali.

¹⁴ Sono stati rilevati: occupazione ossia lo scopo e/o le finalità conoscitive e progettuali del contesto ponendo al centro la persona e non il reato; ampiezza e composizione del target (di cui vanno letti i bisogni relativamente ai fattori di genere, generazione, deficit o integrità profilo psicofisico, classe/gruppo sociale, cultura in senso etnico-linguistico-religioso per fornire un intervento autorevole teso non a specializzare ma a

(Dozza, 2000b, 2007) occupazione, organizzazione e dinamica. L'analisi e la messa a punto di strategie e strumenti indicati nei punti *d* ed *e*, pur senza pretesa di generalizzazione, risultano fondamentali in termini di replicabilità conoscitiva e miglioramento delle buone prassi di settore, a tutti i livelli che interessano la ricerca-azione; f) presentazione dei risultati attraverso tesi di laurea e seminari in università e in azienda e pubblicazione dei risultati della ricerca-azione in forma di volume, articoli e interviste in tv, messa in rete tra realtà di settore e di formazione delle figure a valenza pedagogica e di settore anche in prospettiva di ulteriori linee di evoluzione conoscitiva e progettuale, nazionali e internazionali.

4. Riflessioni conclusive e piste di evoluzione

L'intero lavoro – teorico e pratico insieme – ha reso possibile – a diversi livelli, con differenti rispettivi riscontri ed entro una logica di sistema, – corrispondere alla conoscenza di un segmento di cui mancano letteratura internazionale e nazionale ma anche progetti e a un'esperienza di valutazione e auto-valutazione formativa a valenza pedagogica supportata dalla costante documentazione (Cerrocchi, Cavedoni, 2016). La restituzione dei riscontri della ricerca-azione ha costituito un contributo – a livello di macro, micro e sistemi intermedi – funzionale ad implementare la ricerca e la progettualità circa la cura educativa per il reinserimento dei soggetti in EPE ed entro le istanze della educazione lungo, largo e in profondità nella vita (Dozza, 2009): da un lato, includendo la formazione iniziale e in servizio delle figure a valenza pedagogica (come nella Legge n. 205 del 29 dicembre 2017, così detta Legge Iori sull'educatore

restituire la *normalità* del vivere), bisogni espliciti e/o da attribuire al target, inserimento/accoglienza, permanenza (dunque progetto di comunità e individuale e rispettive attività), tempi (delle attività quotidiane e complessivi) e spazi interni ed esterni (in questo secondo caso, privilegiando la collocazione nel contesto urbano e ponendosi in continuità con servizi/agenzie/attori familiari, culturali, lavorativi, sportivi, aggregativi, confessionali, diffusi ecc. per ri-creare legami e alleanze), regole di funzionamento (tali da rompere le dinamiche tipiche della istituzionalizzazione), strumenti di osservazione e monitoraggio (dei soggetti, della comunità, dell'*équipe*), strategie di progettazione, conduzione, intervento, lavoro di *équipe* e supervisione (con funzioni conoscitive e revisionali, di supporto al mantenimento di un giusto distanziamento, senza scadere in invischiamenti, e di prevenzione del *burn out*, di contenimento e supporto alla gestione degli insuccessi e all'eventuale uscita dal servizio), documentazione e verifica, relazione educativa all'interno (attivazione, socializzazione, comunicazione), rapporti con le agenzie e gli attori esterni (senza trascurare la continuità tra post-OPG ed EPE e la continuità fra terzo settore e università), congedo (includere continuità e mantenimento a distanza dei rapporti), contributo dell'educatore e del pedagogista (da cui è emersa, come, ad oggi, nella prevalenza delle realtà di settore, l'assenza di una specifica normativa e la realtà di una formazione multi-professionale e non tipicamente pedagogica degli educatori ritenuti in genere operatori).

professionale socio-pedagogico e pedagogo); dall'altro, smarcando da definizioni e inquadramenti come mero operatore ed entro un più ampio raccordo fra Ricerca, Didattica e Terza Missione (reso fecondo dalla ricorsività fra teoria-prassi in funzione di curricoli capaci di corrispondere a conoscenze e competenze investigative e professionali) e assumendo l'educazione degli adulti sul piano dell'educazione (permanente) degli adulti e in età adulta come prospettiva: a) tipicamente pedagogica, b) a cui educare l'intera società, c) a carattere meta (formazione iniziale e in servizio di adulti che andranno ad educare altri adulti e non estranea a contraddizioni socioeconomiche, formative e culturali). Il problema che si pone è – in *primis* – quello dell'educazione dell'educatore e del pedagogo, figure, rispettivamente, ponte e di coordinamento all'interno e con l'esterno; si tratta – per entrambe queste figure: a) dell'educare gli educatori (Morin, 1999) come fattore culturale ma anche professionale ed esistenziale emancipandosi, in senso etico, dall'exasperazione del conflitto sociale che segna sia il *target*, sia le figure a valenza pedagogica; b) di chi e come educa colui che educa per professione (Orefice, 1975; Iori, 2017) (Cerrocchi, 2016: 20).

In generale e nello specifico formativo e professionale, non ha escluso un'evoluzione ancora in essere sul piano scientifico e delle azioni di radicamento e articolazione dell'analisi e della progettualità a livello internazionale e nazionale, sia attraverso uno scambio fra Università e Terzo Settore, che nella messa in rete delle agenzie e degli attori di riferimento e nella promozione del cambiamento in un contesto lavorativo riconoscendo – peraltro – l'importanza della formazione e della motivazione per portarne a termine azioni e compiti interni e far maturare, sul piano professionale, il contesto nel suo complesso. Una particolare segnalazione merita la nascita del Progetto *Educate. Educators for inclusive and effective reintegration of inmate* (ideato per L'Ovile da Elena Frascaroli e Francesca Cavedoni) e che ha riguardato lo scambio tra 5 Paesi partner dell'Unione Europea (Italia, Spagna, Portogallo, Grecia e Romania) nella formazione degli operatori di settore, in collaborazione con l'Istituto Penitenziario, l'Ufficio per l'Esecuzione Penale Esterna, il Comune di Reggio Emilia e l'Università di Modena e Reggio Emilia.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.
Babini V. (2010), *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*, il Mulino, Bologna.
Basaglia F. (1998), *L'istituzione negata*, Baldini e Castoldi, Milano.
Basaglia F., Basaglia Ongaro F. (1978), *La maggioranza deviante*, Einaudi, Torino.

- Cagossi M. (1988), *Comunità terapeutiche e non*, Borla, Roma.
- Cavedoni F. (2012), *La cura educativa per il reinserimento sociale di ex pazienti e/o detenuti dell'OPG. Analisi del modello istituzionale e messa a punto del setting pedagogico*, in L. Dozza, G.
- Cerrocchi L. (2016), *Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell'ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 1016-1021.
- Cerrocchi L., Cavedoni F. (2016), *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in esecuzione penale esterna: tra analisi e messa a punto del setting pedagogico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2007), *Contesti educativi per il sociale: approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento.
- Cerrocchi L., Gozzi M., Marchi D. (2012-2013), *Road of patience*, Spinner, Reggio Emilia.
- Chianese (a cura di), *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 201-210.
- Cooper D. (1972), *Psichiatria e antipsichiatria*, Armando, Roma.
- De Sanctis F.M. (1979), *L'educazione permanente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Deleuze G., Guattari F. (1975), *L'anti-edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino.
- Demetrio D. (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogia dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Dozza L. (2000a), *L'educatore nelle carceri*, in L. Dozza (a cura di), *Professioni educative per il sociale: contesti e metodologie del lavoro di gruppo*, Adda, Bari, pp. 111-152.
- (2000b), *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo: luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, pp. 47-90.
- (2007), *Professioni educative per il sociale*, in L. Dozza (a cura di), in coll. con L. Cerrocchi, *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, vol. I, Erickson, Trento, pp. 25-45.
- (2009), *Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo*, «Pedagogia più Didattica», 2, pp. 29-34.
- Fanon F. (1962), *I dannati della terra*, Einaudi, Torino.
- Foucault M. (1993), *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Goffman E. (1968), *Asylums: le istituzioni totali, la condizione sociale dei malati di mente e di altri internati*, Einaudi, Torino.
- Iori V. (2017). *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. Pedagogia oggi*, 15(2), 17-30.
- Legge n. 205 del 29 dicembre 2017 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. (17G00222) (GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario

- n. 62), pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 302 del 29 dicembre 2017, entrata in vigore il 1 gennaio 2018.
- Mannoni M. (1971), *Lo psichiatra, il suo pazzo e la psicoanalisi*, Jaca Book, Milano.
- Martelli A., Zurla P. (a cura di) (1995), *Il lavoro oltre il carcere*, FrancoAngeli, Milano.
- Morin E. (1999), *Educare gli educatori: una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*, EdUP, Roma.
- Orefice P. (1975), *La comunità educativa: teoria e prassi*, Ferraro, Napoli.
- Pavarini M. (1980), *Introduzione a... la criminologia*, Le Monnier, Firenze.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Trecci P., Cafiero M. (a cura di) (2007), *Riparazione e giustizia riparativa. Il servizio sociale nel sistema penale e penitenziario*, FrancoAngeli, Milano.
- Zavalloni R., Montuschi F. (1982), *La personalità in prospettiva sociale*, La Scuola, Brescia.

LA DIMENSIONE FORMATIVA NEL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL PROGETTO MIGRATORIO

Francesco De Maria

1. Migrazioni internazionali, mobilità e politiche europee

Era il 1990 quando, nel primo *Human Development Report* dell'UNDP (United Nations Development Programme) – su ispirazione dell'economista indiano Amartya Sen (premio Nobel per l'economia nel 1998) e del direttore ed economista pachistano Mahbub ul Haq – si definiva il concetto di *sviluppo umano* come quel processo di allargamento delle scelte delle persone in cui, prima ancora dell'espansione del reddito, è la persona stessa ad assumere centralità, insieme all'accesso alle opportunità, alla formazione delle capacità e all'uso che le persone ne fanno (UNDP, 1990). Questo approccio, centrato sull'espansione delle libertà e delle capacità, porta a significative implicazioni sul modo in cui è possibile pensare la mobilità umana. Il punto fondamentale non riguarda tanto il movimento, quanto la libertà che le persone hanno di decidere se spostarsi o meno: «Mobility is a freedom. Movement is the exercise of that freedom» (UNDP, 2009: 14-15). La mobilità umana è un fenomeno molto complesso che può essere inteso sia come reazione a macro-processi di trasformazione sociale e strutturale del contesto, che come espressione a livello micro delle capacità, dell'azione e della libertà di scelta delle persone (De Haas, UNDP, 2009). La mobilità umana riguarda la capacità di individui, gruppi o famiglie di scegliere il proprio luogo di residenza; la dimensione soggettiva incide nella costruzione del progetto migratorio e le teorie che tengono conto solo dei fattori di spinta economici, non colgono il quadro sociale più complesso all'interno del quale matura la scelta stessa (UNDP, 2009). L'aumento del fenomeno delle migrazioni internazionali è rimasto proporzionale all'aumento della popolazione mondiale (De Haas *et al.*, 2018) e coinvolge oggi a livello globale 257,7 milioni di persone residenti in un paese diverso da quello di nascita (173 milioni nel 2000 e 220 milioni nel 2010); l'età media è di 39 anni e la percentuale di donne è pari al 48,4% (United Nations Department of Economic and Social Affairs [UNDESA], 2017). Coloro che secondo la classificazione dell'UNHCR – *refugees, asylum-seekers, internally displaced persons (IDPs), returnees (refugees and IDPs), stateless, other group* – rientrano nella categoria della migrazione forzata e hanno dovuto lasciare il proprio paese per conflitti, persecuzioni, violenze

o disastri naturali – dunque categorie vulnerabili e bisognose di assistenza – erano, alla fine del 2016, 65,6 milioni (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2017). Chi è costretto a lasciare il proprio paese di nascita in modo forzato, rappresenta una percentuale minore, ma non per questo trascurabile, rispetto a chi emigra per motivi economici legati al lavoro, per questioni familiari o per motivi di studio (International Organization for Migration [IOM], 2017). Secondo una stima dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, nel 2015 i lavoratori migranti rappresentavano circa il 64% della popolazione migrante internazionale (International Labour Organization [ILO], 2015). I dati del Dipartimento economico e degli affari sociali delle Nazioni Unite (2017) ci dicono che nel 2017 il 74% dei migranti era in età lavorativa compresa tra i 20 e i 64 anni. Ogni continente presenta una quota di migranti internazionali in ingresso e in uscita, ed il primato – in entrambi i casi – già dagli anni 2000 va al continente asiatico, seguito al secondo posto dall'Europa. Ciò che emerge da questo quadro è che la migrazione avviene principalmente tra paesi che si trovano all'interno della stessa regione del mondo e nel 2017 il 67% del totale dei migranti internazionali proveniva da 20 maggiori paesi o aree di origine: 11 in Asia, 6 in Europa e uno ciascuno rispettivamente in Africa, America Latina/Caraibi e America del Nord (UNDESA, 2017). Complessivamente, sulla popolazione mondiale, si conta che circa una persona su 30 è un migrante internazionale; le rotte, le strategie migratorie, le tipologie di migranti e i numeri, compongono un quadro molto complesso e diversificato, che non è possibile ricondurre a unitarietà interpretativa ma che andrebbe considerato nei suoi molteplici aspetti, cause e conseguenze presenti nei paesi di origine e nei paesi di destinazione, e all'interno di un quadro oggi più che mai globale e globalizzato. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite riconosce il contributo positivo dei migranti per la crescita inclusiva e lo sviluppo sostenibile, auspicando – con l'obiettivo 10, *Ridurre l'ineguaglianza all'interno e tra i Paesi* – la facilitazione di una migrazione ordinata, sicura e regolare anche attraverso l'attuazione di politiche migratorie programmate e ben gestite (United Nations [UN], 2015). L'unione europea si muove oggi¹ all'interno del quadro tracciato a partire dal 2005 dal *Global Approach on Migration (GAM)*, poi *Global Approach on Migration and Mobility (GAMM)*

¹ Già nel 1994, la Commissione Europea, con una comunicazione sull'immigrazione e le politiche di asilo, ha affrontato il tema della pressione migratoria verso l'Europa e delle cause profonde che la determinerebbero; ha individuato soprattutto nella disparità economica la causa più significativa, ma considerando rilevanti anche i fattori demografici e ambientali, o le cause relative alla violazione dei diritti umani o la situazione politica instabile nei paesi d'origine (Commissione Europea, 1994). L'approccio che viene adottato con questo documento, pur combinando azioni di controllo a breve termine dei flussi irregolari e cooperazione a lungo termine con i paesi di origine per rimuovere le cause profonde della migrazione, è stato definito dalla letteratura specialistica essenzialmente «conservativo nel suo ambito» (Gent, 2002: 10), contenendo al suo interno azioni volte a diminuire la

del 2011, che ha portato alla presentazione dell'*Agenda Europea sulla Migrazione* fondata su quattro pilastri fondamentali: riduzione degli incentivi alla migrazione irregolare; gestione delle frontiere; politica comune europea di asilo forte; attuazione di una nuova politica di migrazione legale (European Commission [EC], 2015). Sono seguiti: nel 2015, l'istituzione del Fondo Fiduciario di emergenza dell'Unione Europea per la lotta alle cause profonde delle migrazioni in Africa; nel 2017, l'approvazione del nuovo consenso europeo in materia di sviluppo e l'adozione del piano di investimenti esterni pubblici e privati, per il miglioramento dello sviluppo economico e sociale, con particolare attenzione alla creazione di posti di lavoro (EC; Directorate-General for International Cooperation and Development [DG DEVCO]). Al fine di cogliere le sfide e le opportunità legate allo sviluppo e alla migrazione, l'Unione Europea si pone l'obiettivo di realizzare investimenti e innovazioni per aumentare le opportunità di crescita e occupazione, sostenendo al contempo i sistemi sociali e di istruzione (European Commission, 2017). L'Agenda Europea sulla Migrazione lavora per la costruzione di politiche in grado di agire univocamente ed incidere sulle cause profonde del fenomeno migratorio (European Commission, 2015). Le ONG Europee ritengono indispensabile il sostegno attivo e mirato alle piccole e medie imprese (PMI) locali, nel rispetto dei diritti umani e del lavoro e secondo le norme e le convenzioni internazionali (Poissonnier, 2016). Risulta dunque prioritario sviluppare azioni coerenti e integrate, programmi di ricerca e valutazioni di impatto, per la costruzione di conoscenza *evidence based* in grado di guidare e riorientare la costruzione di politiche efficaci e sostenibili in materia di migrazione e mobilità. Il sostegno all'occupazione e gli investimenti in istruzione e formazione sono due delle priorità strategiche a cui le politiche migratorie e di cooperazione internazionale si rivolgono per rispondere nei paesi d'origine alle problematiche legate all'immigrazione, anche se non esistono ad oggi modelli di intervento integrati la cui efficacia sia stata dimostrata (AICS, CEIS, & ICID, 2017).

2. Il Caso della Costa d'Avorio sulla migrazione dei giovani

Questo contributo si inserisce all'interno di un lavoro di ricerca più ampio² che si concentra sul fenomeno dei flussi irregolari dall'Africa

pressione migratoria, azioni per il controllo dei flussi ed il rafforzamento delle politiche di integrazione per i migranti legali (Commissione Europea, 1994).

² La ricerca condotta in Costa d'Avorio è realizzata dal Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze in collaborazione con l'Università Félix Houphouët Boigny di Abidjan (Costa d'Avorio) e l'ONG Terre des Hommes Italia ONLUS. La supervisione scientifica è della Prof.ssa Giovanna Del Gobbo ed il coordinamento metodologico della dott.ssa Glenda Galeotti.

dell'Ovest verso l'Europa (OIM, Migration Flow Europe), che confluiscono sulla rotta mediterranea fino ad arrivare sulle coste italiane (UNHCR, Operational Data Portal). Nello specifico lo studio si sviluppa a partire dal caso della Costa d'Avorio, un paese che, nonostante dal 2011 abbia registrato un tasso di crescita economico positivo (tre/quattro volte superiore rispetto alla media del continente nel 2016), soffre della mancanza di strategie e politiche globali in grado di favorire il benessere delle persone e soprattutto l'inclusione sociale e lavorativa della fascia di popolazione più giovane tra i 15 e i 29 anni, che fatica ad inserirsi efficacemente nel mercato del lavoro in assenza di misure adeguate per lo sviluppo di competenze e l'inserimento professionale. Il lavoro giovanile è caratterizzato dallo svolgimento di mansioni non qualificate, a causa del basso livello di istruzione e formazione, del disallineamento con le competenze richieste e di una bassa cultura imprenditoriale. Il sistema educativo si attesta tra i peggiori in Africa e nel 2013 un giovane su tre rientrava nella categoria dei NEET, mentre la quasi totalità dei giovani tra i 14 e i 35 anni nel 2016 era impiegato nel mercato informale (Centre de développement de l'OCDE, 2017; World Bank, 2017; AfDB, OECD & UNDP, 2017). Lo sviluppo dell'imprenditorialità giovanile – in un quadro di politiche attive per il lavoro correlate a strategie e politiche formative efficaci – potrebbe essere una leva per lo sviluppo in un contesto in cui ricercare altrove migliori opportunità e possibilità di realizzazione del proprio progetto di vita e professionale, può sembrare l'unica soluzione percorribile. La ricerca attualmente in corso (sulla quale non verranno forniti in questa sede ulteriori approfondimenti) avrà come obiettivo la creazione di evidenze empiriche trasferibili e modellizzabili che avranno come finalità ultima desiderata l'incidenza sulle politiche, non limitandosi ad ispirarle, ma interferendo con i processi concreti del *policy making*, attraverso un approccio trasformativo, orientato al futuro e dal carattere predittivo e secondo il principio che i risultati delle politiche corrispondono alle attese, solo se fondate sull'evidenza e attente all'impatto che le misure sono in grado di generare (Federighi, 2017). La ricerca educativa che incide sulla politica ha la possibilità di generare un terreno fertile per lo sviluppo locale e la creazione di contesti di vita favorevoli e funzionali alla realizzazione delle proprie aspettative di vita, in cui il soggetto possa essere capace di trasformare le proprie aspirazioni in cambiamenti effettivi all'interno del proprio contesto sociale di vita e di lavoro.

3. Il nesso migrazione-sviluppo ed il ruolo dell'aspirazione e della capacità migratoria

Il rapporto tra fenomeno migratorio e processi di sviluppo è stato, dal secondo dopoguerra in avanti, al centro di un dibattito – tra approcci di-

sciplinari, studi e ricerche – di volta in volta orientato su una o un'altra prospettiva legate alle più ampie teorie sociali e dello sviluppo, e oscillando avanti e indietro come un pendolo tra visioni ottimistiche e pessimistiche relative al fenomeno (De Haas, 2012). Analizzare i processi di trasformazione sociale aiuta a comprendere i legami tra mobilità umana e cambiamento globale, tenendo conto della complessità di variabili, contesti e mediazioni che interagiscono e influiscono sul fenomeno migratorio, considerato come parte del processo stesso di trasformazione e cambiamento delle relazioni politiche, economiche e sociali (Castles, 2010). Il recente dibattito politico sul nesso migrazione-sviluppo è andato avanti in modo separato dal dibattito sul fenomeno migratorio in generale – e come ci dice de Haas (2010a) – a causa della maggiore attenzione sui processi migratori e sulla concentrazione sugli effetti determinati nelle società riceventi, piuttosto che sull'eterogeneità del fenomeno e sull'impatto della migrazione sullo sviluppo nelle società di invio. A partire dagli anni Ottanta e Novanta del Novecento, inizia a essere riconosciuta la natura non deterministica ma eterogenea dell'impatto della migrazione sullo sviluppo, grazie al contributo di alcuni filoni di ricerca riconducibili alla *New Economics of Labor Migration* (NELM), alla *Household Livelihood Strategy* ed alla *Transnational Perspective*. Gli studi sul nesso tra migrazione del lavoro e sviluppo economico ci dicono che «there is no automatic mechanism by which international migration leads to development» (Papademetriou, Martin, 1991 – citato in De Haas, 2010: 240). La comprensione e l'interpretazione del nesso migrazione-sviluppo, attraverso l'integrazione di diversi approcci e prospettive, implica la concettualizzazione della migrazione internazionale come

an integral part of transnational livelihood strategies pursued by households and other social groups. Return visits and return migration, remittances, transnational business activities as well as investments and political involvement in origin countries are all expressions of the transnational character of a migrant's life (De Haas, 2010a: 248).

L'impatto di una strategia migratoria non può essere valutato se considerato al di fuori della sua relazione con altre strategie di sostentamento multi-settoriale e multi-locale, che compongono quello che è stato definito il *portfolio of household activities* (Stark, 1991). Anche la possibilità per i migranti e le loro famiglie di acquisire un'identità transnazionale (Vertovec, 1999), sviluppando una *double loyalties* nei confronti della società ricevente e quella di origine, è un elemento che aiuta a comprendere le dinamiche e le conseguenze connesse al fenomeno della migrazione, oggi più che mai influenzato e condizionato dallo sviluppo della tecnologia e dei mezzi di comunicazione, permettendo di lavorare e vivere simultaneamente in luoghi lontani. La prospettiva transnazionale sfida i modelli assimilatori di integrazione dei migranti e

the implication is that clear-cut dichotomies of ‘origin’ or ‘destination’ and categories such as ‘permanent’, ‘temporary’, and ‘return’ migration are increasingly difficult to sustain in a world in which the lives of migrants are increasingly characterised by circulation and simultaneous commitment to two or more societies (De Haas, 2005: 1273).

È il caso delle diaspore e del ruolo che queste hanno e possono avere nello sviluppo dei paesi di origine, e di come i legami sociali attraversino i confini degli stati nazionali e permettano di mantenere una connessione con il locale importante e costante per la loro vita (Sinatti, Horst, 2015). Viene messa in dubbio anche l’ipotesi che la partenza dei migranti rappresenterebbe automaticamente una perdita di capitale umano per il paese di origine, sotto forma di *brain drain* (fuga di cervelli) o *brawn drain* (fuga di forza lavoro) (Penninx, 1982 – citato in De Haas, 2010: 235). Il brain drain può essere visto dalla prospettiva di un significativo guadagno a livello di conoscenze e competenze acquisite – *brain gain* – attraverso la realizzazione dell’esperienza migratoria fuori dal proprio paese di origine (Stark, Helmenstein, Prskawetz, 1997: 228). La migrazione risulta essere un tentativo deliberato dei gruppi sociali di migliorare il loro status sociale ed economico e le rimesse economiche e sociali sono espressione di forti legami transnazionali e del desiderio di migliorare la vita di coloro che sono rimasti nei paesi di origine (Levitt, 1998). Le rimesse rappresentano un investimento che però non implica necessariamente la riduzione della povertà, se non inserite all’interno di un terreno politico sociale, fertile e favorevole (Taylor, 1999). La letteratura ha prodotto diverse evidenze sul nesso Migrazione-Sviluppo e sulla correlazione tra maggior sviluppo sociale ed economico e livelli più alti di mobilità. Il fenomeno del *migration hump* (Martin, Taylor, 1996) spiega come a maggiori livelli di sviluppo non corrispondano, almeno nel breve periodo, minori flussi migratori e che anzi, maggiore benessere e possibilità produrrebbero l’effetto opposto legato a maggiori aspirazioni e aspettative legate al progetto migratorio. La figura 1 mostra come l’aspirazione migratoria cresca in funzione del differenziale tra aspirazioni personali e opportunità limitate offerte dal contesto. L’idea che lo sviluppo porti ad una minore migrazione si basa sulla nozione popolare che i più poveri, i disperati e gli affamati hanno la tendenza più alta a migrare (De Haas, 2007).

Hein de Haas (2010a) propone un quadro concettuale plurale ed eterogeneo sul nesso migrazione-sviluppo (Fig. 2) che integra i contributi della NELM, dei *livelihood approaches* e della *transnational perspective*, insieme al concetto di sviluppo basato su una prospettiva più ampia e funzionale dello sviluppo umano e dello sviluppo delle capacità, proposto a partire dagli studi di Amartya Sen. La migrazione, in questa prospettiva, si lega allo sviluppo nella misura in cui favorisce e promuove la creazio-

ne di nuove competenze spendibili nei paesi di origine e destinazione, e l'investimento in educazione è visto in correlazione con l'aumento di risorse derivanti dall'esperienza migratoria diretta e indiretta (di riflesso sulle famiglie di origine), differente in base al tipo di migrazione e agli incentivi strutturali presenti. Secondo questo modello, l'educazione può generare due effetti: da un lato, la creazione di ulteriori aspirazioni e capacità migratorie e dall'altro, la capacità di miglioramento dello sviluppo nel proprio paese; entrambi, evidentemente, come conseguenza di un incremento di *agency* e capacità individuali.

Figura 1 – Rapporto tra sviluppo, capacità e aspirazione a migrare [De Haas, 2010b].

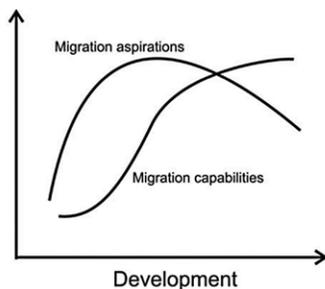
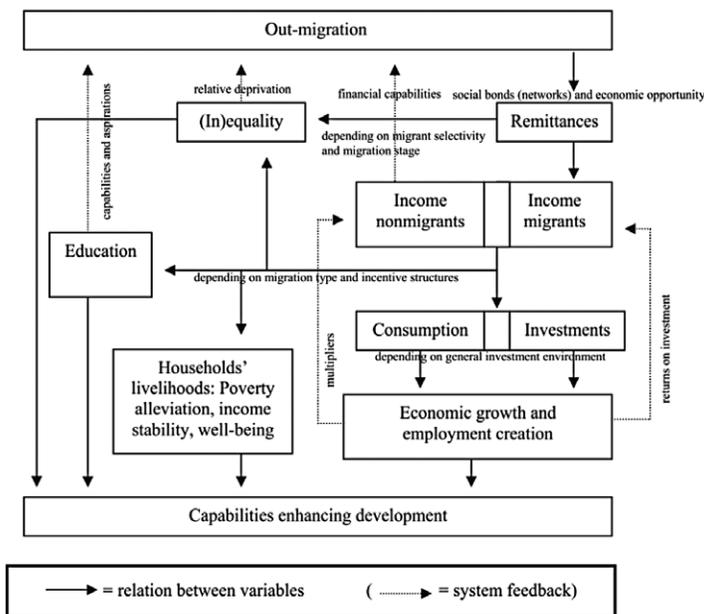
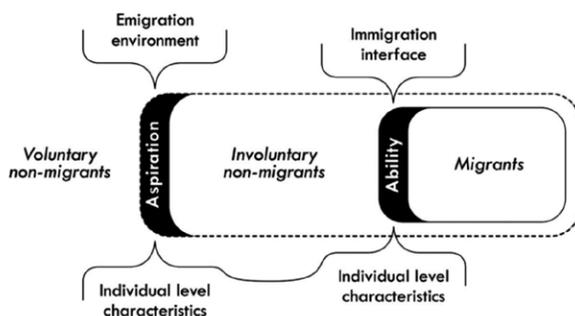


Figura 2 – Interazione, migrazione e sviluppo [De Haas, 2010a].



I *drivers* della migrazione³ sono quegli elementi strutturali che consentono e limitano l'esercizio dell'*agency* del soggetto il quale è agente, non solo perché è libero di agire e auto-determinarsi, ma nella misura in cui è capace di trasformare le proprie aspirazioni e aspettative di vita all'interno del contesto sociale in cui è inserito (Van Hear, Bakewell, Long, 2017). La migrazione si inserisce all'interno di un quadro multilivello in cui a livello macro, i fattori di contesto generali e le strutture politiche, economiche e sociali influenzano la grandezza, la natura e la selettività della migrazione; a livello micro, le condizioni di sviluppo locale determinano le possibilità e le opportunità di vita che creano le condizioni per la maturazione della scelta migratoria e delle capacità per intraprendere un progetto migratorio. Carling (Carling, Schewel, 2018: 2-3) – già a partire dal 2002 (Fig. 3) – propone un quadro in cui le aspirazioni e le capacità sono messe in relazione con l'evento migratorio.

Figura 3 – Aspiration/ability model [Carling, 2002].



L'aspirazione è rappresentata come qualcosa di fluido che varia in base al grado di scelta e coercizione; sono determinanti le relazioni tra i fattori individuali e le caratteristiche del contesto che influenzano i modelli di chi desidera migrare o rimanere. La capacità di realizzazione del progetto migratorio è vincolata dagli ostacoli e dalle opportunità del contesto che il soggetto incontra lungo il processo di formazione della propria scelta. L'aspirazione migratoria non determina automaticamen-

³ Uno studio recente di Carling e Collins (2018) mostra l'evoluzione dei concetti presenti in letteratura – i termini *cause*, *determinants* e *drivers* della migrazione – utilizzati per spiegare e analizzare i fattori che influenzano i flussi migratori: «since the 1990s, “determinants” has become less commonly used, “causes” occurs with more or less constant frequency and “drivers” has rapidly become a dominant theoretical concept after debuting in the early 2000s» (p. 11). Per un maggiore approfondimento, che non sarà oggetto di studio di questo contributo, consultare (Lee, 1966; Black *et al.*, 2011; Van Hear, Bakewell, Long, 2017; de Haas, 2010a; Castles, 2010; Bansak, Simpson, Zavadny, 2015; De Haas, Fransen, 2018; De Haas *et al.*, 2018).

te la migrazione, pertanto solo alcuni avranno le capacità personali per realizzare tale scelta. Le categorie dei non migranti rappresentate nel modello, fanno riferimento sia a chi sceglie di restare a casa perché considera la non migrazione preferibile alla migrazione (*non migranti volontari*); sia a chi, pur avendo un'aspirazione migratoria, è privo delle capacità per farlo (*non-migranti involontari*). I migranti sono dunque coloro che, in presenza di un'aspirazione migratoria, sono riusciti a superare tutti gli ostacoli presenti nel contesto e, grazie alle proprie abilità, a realizzare il proprio progetto di migrazione. Il contesto locale determina dunque in che misura le persone sono in grado di essere e fare, quindi di *funzionare*, secondo l'approccio dello sviluppo umano o delle capacità che collega la valutazione della qualità della vita alla valutazione della capacità di funzionare delle persone (Sen, 1989)⁴; o anche, potremmo dire, alla libertà di una persona di scegliere – e non di adattarsi⁵ – tra diversi modi di vivere e di apprendere, in quanto essere educabile centrale, libero e protagonista del proprio processo formativo (Laporta, 1996). La capacità di aspirare e avere aspettative di vita diverse, per riuscire a cogliere migliori opportunità di vita, permette, se rafforzata, di avere uno sguardo orientato al futuro e trovare le risorse necessarie per contestare e trasformare le condizioni della propria esistenza (Appadurai, 2007). A seconda della percezione del proprio funzionamento e dell'influenza agita e subita dal contesto, la propensione delle persone a migrare è vista come una funzione delle loro aspirazioni e della loro capacità di farlo (De Haas, 2010a; 2010b). Mentre le persone con capacità sufficienti per realizzare un progetto migratorio potrebbero però non decidere mai di migrare, l'assenza della capacità migratoria, anche in presenza di aspirazione, rende in ogni caso la migrazione volontaria molto improbabile (Czaika, Vothknecht, 2014). Ci sarebbe la necessità di guardare ai flussi migratori internazionali con più realismo, considerando i costi sociali ed economici sostenuti dai lavoratori migranti e dalle loro famiglie, riconoscendone la dignità nel dibattito sulle tematiche migratorie in termini di diritti umani, all'interno del nesso sviluppo-migrazione e usando l'approccio delle capacità come quadro teorico e interpretativo (Preibisch, Dodd, Su, 2016). In tal senso de Haas (2010b) afferma che:

⁴ Sui concetti di funzionamento e capacità, Alessandrini (2014) chiarisce che: «il concetto di *funzionamento* richiede di essere compreso per cogliere l'intero schema teorico: costituisce, infatti, il punto finale del concetto di capacità. I funzionamenti sono le capacità che si possono o si devono prendere in considerazione. Per Sen, le capacità infatti vanno intese come uno schema aperto a differenza di Nussbaum per la quale è possibile elaborare una vera e propria tassonomia di capacità» (Alessandrini, 2014: 23).

⁵ Si rimanda al concetto di *preferenze adattive* di Amartya Sen e Jon Elster, citato in Nussbaum, 2011: 58: «a volte l'adattamento subentra dopo che la persona ha desiderato una certa cosa [...] altre volte, però, le persone imparano subito a non volere certe cose, perché questi beni sono fuori dalla portata, per genere, razza, o classe».

se concepiamo la migrazione come una risposta alle opportunità spaziali piuttosto che ai semplici differenziali economici, è possibile ottenere una teoria della migrazione più inclusiva che copra la maggior parte delle forme di migrazione [...] (senza) una distinzione piuttosto artificiale tra migrazione economica e forzata (De Haas, 2010b: 18)⁶.

Così non sembra essere, in quanto:

le aspirazioni sono rimaste vistosamente assenti dalla tradizionale teoria della migrazione, che generalmente assume che l'utilità derivante alle persone dalla migrazione sia principalmente definita da fattori 'esogeni' come i differenziali di reddito e di occupazione. Ciò presuppone che le preferenze siano costanti e che persone diverse reagiscano in modo simile a stimoli esterni simili. Questo esemplifica il ruolo limitato che questi modelli attribuiscono all'*agency* (De Haas, 2010b: 17)⁷.

Le aspirazioni, insieme ai desideri, modellano la vita del soggetto che vive il presente in collegamento con un futuro possibile o potenziale (Carling, Collins, 2018). Con il concetto di aspirazione spaziale, Carling (2014) allarga il dibattito ai desideri e alle ambizioni personali legate, sia alla scelta migratoria, che alla possibilità di scegliere di restare. Le aspirazioni spaziali possono essere realizzate o represses, portando a risultati di mobilità o immobilità forzati o volontari. Impedendo a qualcuno di trovarsi nel luogo in cui vorrebbe essere, reprimendone l'aspirazione con la costrizione e contro la volontà soggettiva, si determina un duplice effetto: la migrazione, nonostante il desiderio di rimanere; la non migrazione, nonostante la voglia di partire.

Le aspirazioni permettono di guardare ad un futuro potenziale, realizzabile attraverso l'esercizio dell'*agency* e l'utilizzo delle proprie capacità. Il soggetto che immagina un futuro possibile, accompagnato nel processo di trasformazione delle condizioni della propria esistenza, potrà agire sulle cause e sui problemi che hanno portato alla generazione dei propri bisogni.

4. Il processo di formazione della scelta migratoria

L'intento di questo contributo è problematizzare il fenomeno delle migrazioni internazionali e riflettere sulla costruzione dei progetti migratori attraverso un approccio critico-trasformativo proprio di quelle «teorie appartenenti alla prospettiva trasformativa (che) rappresentano

⁶ Traduzione propria.

⁷ Traduzione propria.

quanto la “pedagogia critica” ha prodotto sul terreno della interpretazione e della gestione dei processi formativi nell’età adulta» (Federighi, 2007: 38). Il paradigma critico ha come finalità l’acquisizione della conoscenza per la trasformazione della realtà, «un fine emancipatorio che guida la comprensione critica della realtà, finalizzata alla scoperta ed alla pratica dei modi per migliorarla» (Federighi, 2000: 30). L’oggetto dell’educazione degli adulti, in cui si ritrova la definizione del tipo di soggetto che in questo lavoro viene preso in considerazione, è costituito dal «processo formativo del soggetto individuale e collettivo, inteso come *soggetto trasformabile e trasformatore* delle condizioni educative che lo interessano nella vita quotidiana e nel lavoro, nell’educazione naturale ed in quella artificiale» (Federighi, 2000: 29). Il soggetto che sviluppa aspirazioni migratorie può essere considerato come un soggetto adulto, attore centrale del proprio processo di formazione, inserito all’interno di un contesto che lo condiziona ma che allo stesso tempo interpreta e trasforma individualmente e collettivamente, in quanto membro di una comunità. Il soggetto che apprende è inserito all’interno di un processo dinamico, di modifica e adattamento del potenziale personale e frutto della sua interazione con la realtà circostante (Feuerstein, 1980); l’apprendimento non è predeterminato e può essere auto ed etero modellizzabile all’interno di questo rapporto (Del Gobbo, 2007). Il soggetto agisce all’interno di un processo ricorsivo e continuo che Kolb (1984) definisce ciclo di apprendimento esperienziale, secondo cui il protagonista, a partire dall’esperienza concreta, osserva, riflette, concettualizza e sperimenta nuovi processi. Mettere in grado le persone di essere e fare ciò di cui sono realmente capaci, significa porre al centro la persona stessa concepita come fine (Nussbaum, 2011), in grado di esercitare «il libero arbitrio come persona capace di agire e di esprimere opzioni dotate di senso» (Alessandrini, 2014: 27), attuando quel processo di *coscientizzazione* che Freire (1968) definisce come «il metodo pedagogico che cerca di dare all’uomo l’opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza» (p. 202). La libertà di azione del soggetto può essere negativa o positiva, a seconda che si configuri come liberazione da vincoli e condizionamenti o libertà di ambire e aspirare (Berlin, 1969; De Haas, Fransen, 2018). L’apprendimento si verifica nella misura in cui avviene la trasformazione del soggetto e insieme del contesto all’interno del quale esso fa esperienza. La costruzione di aspirazioni migratorie, può essere dunque il risultato di un processo di apprendimento che avviene all’interno della transazione che si stabilisce tra un individuo e il suo ambiente (Dewey, 1938), nel momento in cui giunge a consapevolezza che non gli basta quello di cui dispone e, percependo un senso di vuoto, si spinge a ricercare altrove le condizioni per una piena realizzazione di sé. La presenza in sé dell’aspirazione migratoria, come si è già detto, non è però sufficiente in quanto sono le capacità individuali a fare la differenza nel-

la realizzazione e nella buona riuscita del proprio progetto migratorio. Secondo le teorie andragogiche, l'apprendimento in età adulta si basa su un forte senso di autonomia, auto-direzione e coscienza di sé, correlato e fondato sulle proprie esperienze pregresse, ma anche caratterizzato dalla disposizione e dall'orientamento ad apprendere, a partire dai propri bisogni e dalle proprie motivazioni (Knowles, 1973). L'autodeterminazione assume dunque una funzione cruciale nello sviluppo di nuovi orizzonti che vadano oltre le esperienze pregresse, aprendo la possibilità a nuove situazioni contingenti e agendo «avventurosamente, guardando avanti anziché indietro e senza sapere necessariamente quali saranno i risultati, (per) acquisire nuove conoscenze, nuove competenze e nuovi atteggiamenti» (Jarvis, 2004: 66). Freire (1968) scrive che: «nella misura in cui gli uomini, riflettendo contemporaneamente su se stessi e sul mondo, aumentano il campo della loro percezione, dirigono la loro "mira" a oggetti "percepiti" che, fino a quel momento, non si distaccavano, non erano "collocati a sé", benché presenti» (Freire, 1968: 71).

Secondo Mezirow (1991), mediante l'elaborazione critica dell'esperienza – pre-esistente nel soggetto e che gli permette di costruire un'interpretazione inedita o riformulata della propria esperienza, che avrà un ruolo nell'azione futura – agire significa «prendere una decisione [...] l'azione non è solo un comportamento attivo, l'effetto di una causa; è anche *praxis*, cioè implementazione creativa di un proposito» (Mezirow, 1991: 19). Quella capacità che permette al soggetto di prendere delle decisioni o intraprendere delle azioni, viene chiamata *azione riflessiva*, un «processo che inizia con la formulazione di un problema e termina con l'intrapresa di un'azione» (Mezirow, 1991: 109). Nel modello di espressione della domanda di formazione elaborato da Federighi (2006) il bisogno «è letto come il risultato dell'azione riflessiva sulle condizioni di vita e di lavoro del soggetto, l'emergenza della volontà di attivare un percorso che porti alla loro trasformazione» (Federighi, 2006: 56) o, per dirla con Borghi (1962), alla trasformazione del bisogno in motivo di sviluppo. Ma è il problema che ha generato il bisogno, continua Federighi (2006), ad avere centralità e a dare avvio all'intero processo che porterà all'azione educativa e al suo impatto in termini formativo/trasformativi, perché è così che si può far riferimento sia al soggetto che alla dimensione oggettiva, ovvero alle condizioni di vita e di lavoro che hanno generato il problema.

A quale problema ci si riferisce quando al centro dell'attenzione c'è una persona migrante, o potenziale tale, che decide di lasciare il proprio paese di origine? E quali condizioni educative lo caratterizzano? Adottando la teoria dei pubblici (De Sanctis, 1975; 1988; De Sanctis, Federighi, 1980; Federighi, 2000; Federighi, 2007) – che identifica «quattro diversi strati (pubblico reale, pubblico potenziale, pre-pubblico, non pubblico) distribuiti all'interno di una struttura piramidale e gerarchica ordinata in ragione delle possibilità o impossibilità di rapporti dei soggetti fra lo-

ro e con i prodotti e le occasioni educative e culturali» (Federighi, 2000: 203) – si condivide un’idea di soggetto, con aspirazioni e capacità migratorie potenziali, considerato nella sua dimensione individuale e collettiva che esercita un’azione riflessiva volta a trasformare le condizioni di vita e di lavoro che gli impediscono uno sviluppo intellettuale completo e universale: «tale approccio implica il riferimento ad un soggetto che si formi attraverso i processi di trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro e, dunque, che abbia il potere di formarsi, di produrre le condizioni per la trasformazione e di gestirne gli esiti» (Federighi, 2000: 198).

I principali fattori che, secondo la teoria dei pubblici, determinano le condizioni educative del soggetto sono riconducibili a tre categorie: i fattori educativi connessi all’attività lavorativa, il tipo di consumi ed il livello di istruzione e di formazione professionale posseduto. La definizione delle condizioni educative del potenziale migrante – nella quale possono concorrere molteplici variabili riconducibili al background socio-economico, alla provenienza geografica, al livello di istruzione/formazione, alla condizione lavorativa, al livello di partecipazione sociale, all’accesso ai servizi di base, ai servizi socio-educativi, ai servizi di accompagnamento al lavoro, ai consumi culturali, alla presenza di reti transnazionali, etc. – può aiutare a comprendere in che modo e in quali situazioni si verifica la nascita dell’aspirazione migratoria, a prescindere dalla presenza o meno della capacità di migrare. Il potenziale formativo dei contesti di vita e di lavoro e gli elementi strutturali che lo caratterizzano, condizionano la costruzione di percezioni positive o negative su ostacoli o facilitazioni funzionali alla costruzione di un progetto migratorio. La capacità del soggetto di essere un «agente che produce nuovi saperi attraverso l’azione intenzionale volta a rimuovere le cause che producono la sua domanda formativa» (Federighi, 2007: 53) può avvenire attraverso la trasformazione della propria condizione educativa, che incide nella costruzione del progetto migratorio. Le condizioni educative del soggetto determinano l’*agency* e di conseguenza la capacità di trasformare le proprie aspirazioni in cambiamenti sociali e spaziali (Van Hear, Bakewell, Long, 2018), a prescindere dalla scelta o meno di migrare. L’aspirazione migratoria può essere vista come l’espressione di un problema che – attraverso un insieme di cause e concause (*drivers*) – incide sulla dimensione individuale e collettiva del soggetto determinando le condizioni che portano alla scelta migratoria. In Paesi in cui la migrazione non è correlata a crisi umanitarie, guerre o altro, ma è frutto principalmente di assenza di prospettive e di opportunità, possono fare la differenza le condizioni sociali ed economiche più o meno favorevoli, che incidono sullo sviluppo delle potenzialità e delle risorse presenti sul territorio. Questo presuppone anche lo sviluppo della consapevolezza di un gruppo e la capacità di riflessione e interpretazione che esso esprime sui condizionamenti che determinano la propria esistenza, favorendo e

ostacolando la realizzazione delle proprie aspirazioni e aspettative di vita. Il concetto di pubblico, meglio di altri (partecipante, adulto in formazione, utente, cliente) riesce a cogliere l'insieme delle caratteristiche di un *soggetto* storico e contemporaneamente la sua dimensione collettiva che viene determinata innanzitutto dalla partecipazione alla gestione delle diverse forme di vita associata (Federighi, 2000). Sono però le valenze educative proprie della vita associata ad attribuirle una capacità di sviluppo delle condizioni educative del pubblico (De Sanctis, 1975; Federighi, 2000). Il processo di apprendimento può avere una connotazione positiva o negativa, determinando un miglioramento o una regressione della propria condizione educativa in base al potenziale educativo (positivo o negativo) insito all'interno dei contesti di appartenenza e dipendente dall'azione educativa in esso esperita, con determinate variabili e condizioni. Oltre alla partecipazione individuale e collettiva alla vita associata di una comunità, un aspetto da non sottovalutare riguarderà anche «la definizione delle dinamiche attraverso cui le conoscenze si formano nell'esperienza e, in particolare, le possibili norme da cui dipende la qualità del contesto in cui interagiamo» (Federighi, 2007: 48). In altre parole, quegli elementi che regolano l'accesso e la qualità della partecipazione del pubblico, ne condizionano la classificazione e la mobilità sociale e infine hanno il potere di determinare, promuovere o inibire, la creazione delle condizioni strutturali favorevoli sulle quali è possibile innestare processi di *agency* funzionali alla trasformazione delle aspirazioni personali in cambiamenti sociali e/o spaziali, inclusa – ma non solo – la creazione di progetti migratori intenzionali. Questi elementi hanno la funzione di regolare l'accesso alle occasioni e alle opportunità che permettono la crescita e lo sviluppo dei soggetti e che hanno effetti nella distribuzione del pubblico all'interno della piramide. Compongono quello che viene definito come *dispositivo formativo* (Bernstein, 1990; Federighi, 2007), ovvero uno strumento in grado di favorire o inibire l'accesso a un contesto, un'esperienza, un'opportunità, determinando la tipologia dei processi educativi a cui il soggetto è esposto. La natura del dispositivo formativo è composta da tre insiemi di regole: distributive, di ricontestualizzazione e di valutazione ed è «attraverso questi tre insiemi di regole (che) può essere descritta e interpretata la dimensione formativa di ogni situazione» (Federighi, 2007: 49).

5. Conclusioni e sviluppi futuri

La costruzione di progetti migratori intenzionali e consapevoli – intesi sia come scelta di investire in altri paesi, sia come scelta di rimanere e investire nel proprio – visti in funzione dello sviluppo, della crescita e dell'autorealizzazione del soggetto, può dipendere dalla presenza di dispo-

sitivi formativi capaci di trasformare le condizioni educative del pubblico potenziale migrante, attraverso l'intervento nei contesti di vita e di lavoro e sui fattori ostacolanti e favorenti che concorrono alla definizione dei *drivers* della migrazione. Quali fattori determinano il passaggio da un'aspirazione migratoria all'effettiva scelta/capacità di partire? In che modo le condizioni educative incidono nello sviluppo delle aspirazioni professionali e nelle scelte di vita, prima ancora che su quelle migratorie? La ricerca in corso si pone come finalità quella di individuare quelle azioni e quelle misure formative realizzabili nei paesi di origine, efficaci e capaci di agire nel contesto lavorativo e sulla dimensione delle aspirazioni professionali, favorendo la costruzione di competenze funzionali all'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, con particolare attenzione al sostegno dell'imprenditorialità giovanile e alla valorizzazione di idee innovative.

Bibliografia

- AfDB, OECD, UNDP (2017), *African economic outlook 2017: Entrepreneurship and industrialisation*, OECD Publishing, Paris.
- AICS, CEIS, ICID (2017), *Verso una migrazione sostenibile: interventi nei paesi d'origine*, <http://www.icid.info/public/icid/files/Reports/Verso_migrazione_sostenibile_web1.pdf> (07/2018).
- Alessandrini G. (2014), *La pedagogia di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Appadurai A. (2007), *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*, in D. Held, H. L. Moore, *Cultural politics in a global age*, Oneworld, Oxford, pp. 29-35.
- Bansak C., Simpson N., Zavodny M. (2015), *The economics of immigration*, Routledge, Oxford.
- Berlin I. (1969), *Four essays on liberty*, Oxford University Press, London-New York.
- Bernstein B. (1990), *The structuring of pedagogic discourse*, Routledge, London-New York.
- Black R., Adger W.N., Arnell N.W., Dercon S., Geddes A., Thomas D. (2011), *The effect of environmental change on human migration*, «Global environmental change», 21, S3-S11.
- Borghi L. (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Carling J. (2002), *Migration in the age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XXVIII (1), pp. 5-42.
- (2014), *The role of aspirations in migration*, Determinants of International Migration, International Migration Institute, University of Oxford, 23-25 settembre.
- Carling J., Collins F. (2017), *Aspiration, desire and drivers of migration*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLIV (6), pp. 909-926.

- Carling J., Schewel K. (2017), *Revisiting aspiration and ability in international migration*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLIV (6), pp. 945-963.
- Castles S. (2010), *Understanding global migration: A social transformation perspective*, «Journal of ethnic and migration studies», XXXVI (10), pp. 1565-1586.
- Centre de développement de l'OCDE (2017), *Examen du bien-être et des politiques de la jeunesse en Côte*, Projet OCDE-UE Inclusion des jeunes, Paris.
- Commissione Europea (1994), *Communication to the Council and the European Parliament on immigration and asylum policies* [COM(94) 23 final], Brussels, 23 febbraio.
- (2015), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A European Agenda on Migration*, COM(2015) 240, Brussels, 13 maggio.
- Commissione Europea, DEVCO (s.d.), *International cooperation and development*, <https://ec.europa.eu/europeaid/node/22_en> (07/2018).
- Czaika M., Vothknecht M. (2014), *Migration and aspirations—are migrants trapped on a hedonic treadmill?*, «IZA Journal of Migration», III (1), pp. 1-21.
- De Haas H. (2005), *International migration, remittances and development: myths and fact*, «Third World Quarterly», XXVI (8), pp. 1268-1284.
- (2007), *Turning the tide? Why development will not stop migration*, «Development and Change», XXXVIII (5), pp. 819-841.
- (2010a), *Migration and development: A theoretical perspective*, «International Migration Review», XLIV (1), pp. 227-264.
- (2010b), *Migration transitions. A theoretical and empirical inquiry into the developmental drivers of international migration*, IMI working paper, 24.
- (2012), *The migration and development pendulum: A critical view on research and policy*, «International Migration», L (3), pp. 8-25.
- De Haas H., Czaika M., Flahaux M.L., Mahendra E., Natter K., Vezzoli S., Villares-Varela M. (2018), *International migration: Trends, determinants and policy effects*, IMIn Working Paper Series, 142.
- De Haas H., Fransen S. (2018), *Social transformation and migration: An empirical inquiry*, IMIn Working Paper Series, 141.
- De Haas H., UNDP (2009), *Human development research paper 2009/01*, «Mobility and Human Development».
- De Sanctis F.M. (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- (1988), *Verso un duemila educativo*, Università degli Studi di Firenze-Comune di Prato, Firenze-Prato.
- De Sanctis F.M., Federighi P. (1980), *Pubblico e biblioteca: nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del libro*, Bulzoni, Roma.
- Del Gobbo G. (2007), *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi: un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, Firenze University Press, Firenze.
- Dewey J. (1938), *Esperienza e Educazione* (trad. it. 1968), La Nuova Italia, Firenze.

- Federighi P. (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, I quaderni di Eurydice, Firenze.
- (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Edup Paideia, Roma.
- (2007), *Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei*, in P. Orefice, *Formazione e Processo Formativo. Ipotesi interpretative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 29-55.
- (2017), *Ricerca educativa e impatto sulle policy*, «Nuova Secondaria», 9, pp. 96-100.
- Feuerstein R. (1980), *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, Univ Park Pr., Glenview.
- Freire P. (1968), *La pedagogia degli oppressi* (trad. it. 2002), EGA, Torino.
- Gent S. (2002), *The root causes of migration: Criticising the approach and finding a way forward*, Working Paper 11, University of Sussex, Sussex Centre for Migration Research, Brighton.
- ILO (2015), *Global estimates of migrant workers and migrant domestic workers: results and methodology*, International Labour Office, Geneva.
- IOM (2017), *Migration and migrants: A global overview*, in IOM, *World migration report 2018*, IOM, Geneva.
- Jarvis P. (2004), *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Knowles M. (1973), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia* (trad. it. 1993), FrancoAngeli, Milano.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lee E. (1966), *A theory of migration*, «Demography», III (1), pp. 47-57.
- Levitt P. (1998), *Social remittances: Migration driven local-level forms of cultural diffusion*, «International migration review», pp. 926-948.
- Martin P.L., Taylor J.E. (1996), *The anatomy of a migration hump*, in J.E. Taylor, *Development strategy, employment, and migration: Insights from models*, OECD, Paris, pp. 43-62.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it. 2003), Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M.C. (2011), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* (trad. it. 2012), il Mulino, Bologna.
- Poissonnier L. (ed.) (2016), *Sustainable development. The stakes could not be higher*, CONCORD Europe, Brussels.
- Preibisch K., Dodd W., Su Y. (2016), *Pursuing the capabilities approach within the migration-development nexus*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLII (13), pp. 2111-2127.
- Sen A. (1989), *Development as capability expansion*, pp. 41-58, ristampato in Sakiko Fukuda-Parr, A.K. Shiva Kumar (eds.) (2003), *Readings in human development*, Oxford University Press, Oxford, pp. 3-16.

- Sinatti G., Horst C. (2015), *Migrants as agents of development: Diaspora engagement discourse and practice in Europe*, «Ethnicities», XV (1), pp. 135-152.
- Slowey, M., & Watson, D. (2003). *Higher Education and The Lifecourse*. Glasgow, UK: Bell & Bain Ltd.
- Stark O. (1991), *The migration of labor*, Blackwell, Cambridge-Oxford.
- Stark O., Helmenstein C., Prskawetz A. (1997), *A brain gain with a brain drain*, «Economics letters», LV (2), pp. 227-234.
- Taylor E.J. (1999), *The new economics of labour migration and the role of remittances in the migration process*, «International Migration», XXXVII (1), pp. 63-88.
- United Nations (UN) (2015), A/RES/70/1. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, Seventieth United Nations General Assembly, New York, 25 settembre.
- UNDESA (2017), *International migration report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404)*.
- UNDP (1990), *Human development report 1990*, Oxford University Press, New York-Oxford.
- (2009), *Human development report. Over coming barriers: Human mobility and development*, Palgrave Macmillan, New York.
- UNHCR (2017), *Global trends: Forced displacement in 2016*, 15 maggio 2018, from Trends, U.G. (2016). *Forced Displacement in 2014*, UNHCR, Geneva.
- Van Hear N., Bakewell O., Long K. (2017), *Push-pull plus: reconsidering the drivers of migration*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLIV (6), pp. 927-944.
- Vertovec S. (1999), *Conceiving and researching transnationalism*, «Ethnic and Racial Studies», XXII (2), pp. 445-462.
- World Bank (2017), *Situation économique en Côte d'Ivoire : et si l'émergence était une femme?*, World Bank Group, Washington (DC).

RAPPRESENTAZIONI CONTEMPORANEE DELL'IDENTITÀ ADULTA: CARATTERISTICHE, RUOLI, ASPETTATIVE E IMPLICAZIONI EDUCATIVE

Elena Marescotti

1. Introduzione

Quindici anni fa vennero pubblicati i risultati di un'interessante ricerca, di ambito sociologico, riguardante le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia (Crespi, 2002), che includevano un approfondimento relativo alle caratterizzazioni giovanili rintracciabili in alcuni *talk show* televisivi, inaugurati tra gli anni Novanta e Duemila – e ancora non solo in produzione, ma, visti gli ascolti, di duraturo successo – che dei giovani, soprattutto, hanno fatto il loro *contenuto* e il loro pubblico preferenziale.

A leggere quelle pagine oggi, riflettendo sulle rappresentazioni riportate e sulle argomentazioni interpretative proposte dagli autori, viene da chiedersi se, *mutatis mutandis*, i tratti identitari emersi siano davvero soltanto e precipuamente *giovanili* oppure estendibili a tutto tondo anche alla condizione adulta. Se è vero, infatti, che tracciare soglie e confini netti tra giovinezza e adultità grazie ad un criterio meramente anagrafico può risultare funzionale in termini metodologici e richiede comunque di riferirsi ad indicatori differenti a seconda della popolazione che si intende circoscrivere – il compimento della maggiore età, in prospettiva giuridica; l'età in cui regolarmente si conclude un percorso formale di studi, in prospettiva sociale e/o economica; e così via – è altrettanto vero che altre sono le condizioni di vita solitamente chiamate in causa per riferirsi ad uno status adulto.

La stessa diffusione dell'espressione *giovani adulti*, del resto, tipica dei tempi più recenti, testimonia una contaminazione – che non di rado assume i toni della contraddizione e del paradosso – tra fasi della vita che fino a pochi decenni fa risultavano se non rigidamente marcate quantomeno più chiaramente percepibili nella loro distinzione, tanto a livello fenomenico quanto a livello rappresentativo.

Tornando, dunque, alle rappresentazioni evidenziate nella ricerca summenzionata, le caratteristiche più ricorrenti riguardavano la non determinatezza definitiva della decisione, la non responsabilità, il desiderio di indipendenza, il comportamento al di fuori delle regole e, non ultimo, l'adesione all'obbligo dell'apparire (cfr. Lalli, in Crespi, 2002: 60). Caratteri-

stiche che sempre più frequentemente si palesano laddove ci si concentri sulle rappresentazioni contemporanee di soggetti adulti, almeno anagraficamente, e non necessariamente *giovani adulti*, bensì quarantenni, cinquantenni e oltre. Si pensi a recenti libri, articoli, trasmissioni televisive, spot pubblicitari, pellicole cinematografiche che ritraggono e veicolano profili di uomini e donne maturi (sui cui corpi si leggono i segni del tempo: la calvizie, le rughe, i chili di troppo ecc.; la cui biografia professionale ce li consegna spesso non solo istruiti, ma affermati in una posizione lavorativa solida; le cui vicende personali-sentimentali rimandano a situazioni di impegno e responsabilità: una relazione stabile, l'essere genitori di figli adolescenti o a loro volta adulti) i quali, tuttavia, incarnano, esasperandone i toni, un modo di essere *giovanile* (o *giovanilistico*), nel senso poc'anzi esplicitato.

A partire da tale constatazione – che rimanda ovviamente ad ulteriori implicazioni e a considerazioni più complesse, nonché ad altre ricerche, qui lasciate sullo sfondo per necessità di sintesi – questo contributo si propone di indagare il tema delle rappresentazioni degli adulti, avvalendosi di alcune fonti mediatiche tra quelle cui già si è fatto cenno e presentando, infine, una suggestione da un'indagine esplorativa riguardante le rappresentazioni che, in questo caso, i giovani, o giovani-adulti stessi, hanno del ruolo adulto *maturo*, che reclamano come interlocutore e punto di riferimento.

Ciò al fine di puntare l'attenzione sulle qualità del *pubblico adulto* contemporaneo, per intercettarne i bisogni, gli stili, le fragilità, le risorse, ma anche e soprattutto per orientare l'educazione degli adulti ad un progetto identitario che non si adagi su tali rappresentazioni, assecondandone gli indotti, ma colga piuttosto la sfida di rilanciare un ideale adulto cui ambire, di cui emerge l'esigenza almeno tanto quanto si avverte il senso di *sacrificio* che richiede.

Il rischio di cui si intende evidenziare qui la portata educativa, infatti, è quello che vede il diffondersi di rappresentazioni dell'adulità (ove la deresponsabilizzazione, l'edonismo, il disimpegno sono considerati aspetti non solo pacificamente accettabili, ma addirittura dei quali benevolmente sorridere) portare con sé la resa all'immaturità, la non disponibilità ad investire energie nella fatica di diventare ed essere adulti.

Non solo alle rappresentazioni sociali dell'adulità, naturalmente, è ascrivibile un peso in tal senso, ma, come per altri oggetti sociali, non può essere negata una dimensione e una portata performativa delle stesse, in particolare laddove si verifichi ed accentui una reiterata ridondanza di contenuti e schemi di strutturazione e di comunicazione di contenuti (Cheli, 1992).

2. Rappresentazioni e ricerca educativa

Le rappresentazioni sociali, com'è noto, hanno trovato e trovano ampia teorizzazione, applicazione e riscontro empirico nei campi e nelle

metodologie di ricerca intitolati, in primis, alla sociologia, alla psicologia sociale e all'antropologia (Galli, 2006; Grande, 2005; Polmonari, Emiliani, 2009). Ma è indubbio che, proprio a partire dai fondamenti elaborati ed argomentati da Serge Moscovici, la gravidanza e le implicazioni che si legano a questo tipo di indagine sono di cruciale importanza per la ricerca in ambito educativo, nella misura in cui le rappresentazioni sociali stesse riguardano, a più livelli, i soggetti e i processi educativi. Il meccanismo dell'*ancoraggio* (secondo il quale ciò che viene percepito come estraneo e disturbante viene ricondotto ed adattato al sistema categoriale posseduto, classificando e denotando quel qualcosa affinché diventi familiare) e il meccanismo dell'*oggettivazione* (che lega la rappresentazione astratta che si è generata alla realtà, attraverso la resa di un concetto in un'immagine) (cfr. Moscovici, in Moscovici, Farr, 1984) agiscono, infatti, nel determinare rappresentazioni che investono gli individui anche e soprattutto nei termini della loro educabilità e, di qui, le finalità, i contenuti e i metodi dell'educazione.

Non sono mancati, in tal senso, numerosi e pregevoli studi, precipuamente pedagogici, che hanno evidenziato come *sensu comune, immaginario collettivo e rappresentazioni* – che alimentano e si alimentano, in particolare, delle narrazioni con cui costruiamo, raccontiamo, conosciamo e ci relazioniamo con il mondo – siano depositari e veicolo di saperi, concezioni, credenze e giudizi di valore che incidono fortemente, tanto a livello macro quanto a livello micro, sulle strutture, sull'organizzazione, sui processi e sulle relazioni intenzionalmente formative, così come nel dominio del cosiddetto informale. Tali studi hanno sino ad ora privilegiato soprattutto le categorie degli educatori e degli educandi nel senso più tradizionale (le rappresentazioni sociali, giornalistiche, televisive, cinematografiche, narrative ecc. degli insegnanti, per esempio, così come quelle dell'infanzia e/o della popolazione scolastica più globalmente considerata, e variamente declinata e aggettivata), unitamente alle rappresentazioni dei contenuti e dei processi della relazione educativa e di insegnamento/apprendimento (siano essi valori, discipline, metodologie, atteggiamenti e comportamenti ecc.).

Meno diffusi, e di più recente apparizione, invece, sono gli studi che vedono la ricerca educativa impegnata nella ricognizione e nell'analisi delle rappresentazioni dell'identità e della condizione adulta: ciò si spiega, evidentemente, alla luce di un'attenzione profonda e ad ampio raggio per l'adulità che solo negli ultimi tempi ha iniziato a dispiegarsi, cogliendo la complessità, la dinamicità e anche la contraddittorietà dell'essere *maturi* che, per non pochi aspetti, collidono con le rappresentazioni consolidate tramandateci al riguardo (Bernardini, 2013). In questa prospettiva, hanno fatto da apripista e costituiscono un ineludibile punto di riferimento i lavori dedicati all'approccio autobiografico, in prospettiva educativa, che svela alla teoria e alla prassi educativa le potenzialità delle

rappresentazioni del sé adulto (Demetrio, 1996, 1997, 2003) e, in maniera ancora più circostanziata, alcuni approfondimenti mirati a sottolineare tratti significativi dell'adulthood che affiorano da interviste a testimoni privilegiati e da fonti *narrative* di vario tipo: simboli e allegorie, romanzi e racconti, programmi televisivi, pellicole cinematografiche, giornali e riviste ecc., collocandosi, appunto, nel dominio della ricerca sulle rappresentazioni sociali e culturali (alcuni esempi in: Bernardini, 2013; Castiglioni, 2000; Biasin, Cornacchia, Marescotti 2016; Demetrio, 2003a, 2003b; Marescotti, 2014, 2016).

Le considerazioni che seguono intendono dunque inserirsi in questo filone, nel tentativo di ampliare la ricognizione delle rappresentazioni sociali di interesse per l'educazione degli adulti e di contribuire, attraverso la loro analisi, ad una più complessa e articolata delineazione del suo *pubblico*.

3. *L'adulthood: una rappresentazione emergente?*

L'ipotesi guida qui avanzata è che la recente introduzione del lemma *adulthood*, di fatto già in uso, in Italia, dai primi anni Duemila, sia indicativo di una vera e propria nuova rappresentazione sociale:

adulthood [comp. di adult(o) e (adol)escente, sul modello dell'ingl. adulte-scent *1997] s. m. e f. • nel linguaggio della sociologia, persona tra i venti e i trent'anni le cui condizioni di vita (studio, lavoro, reddito, casa, ecc.) e la cui mentalità sono considerate simili a quelle di un adolescente (loZingarelli, 2014: 55).

Risulta evidente, infatti, come il neologismo, che di fatto costituisce una crasi tra *adulto* e *adolescente*, risponda all'esigenza di distinguere, classificandolo, un profilo identitario adulto destabilizzante rispetto all'idea dominante di adulthood come maturità, solidità, stabilità, ma anche a quella di *ancorare* tale percezione o idea a categorie ben definite, quelle appunto dell'adulthood, da una parte, e dell'adolescenza, dall'altra, ovvero a parametri conoscitivi più noti e più ampiamente sperimentati. Allo stesso modo, anche la fase dell'*oggettivazione* si sta progressivamente compiendo, poiché la parola *adulthood* trova in precise immagini e riferimenti concreti il suo corrispettivo: adulti *evergreen*, tanto dal punto di vista esteriore (cura del corpo, abbigliamento, atteggiamento ecc.) quanto da quello esistenziale (crisi di ruolo, deresponsabilizzazione, simmetria intergenerazionale ecc.).

Così scrive lo psicanalista Massimo Ammaniti, descrivendo il look di due genitori che accompagnavano la figlia ad una seduta nel suo studio:

Ricordo ancora la prima volta che entrò nel mio studio la famiglia di Antonella, una adolescente di sedici anni afflitta da seri problemi alimentari. La ragazza indossava dei fuseaux neri e una minigonna. Il padre portava una felpa, azzurra come gli occhiali. La madre, sui cinquant'anni, aveva un aspetto giovanile, sportivo, e indossava una t-shirt bianca con una scritta nera: «te lo juro mi amor, el mecanico es solo un amigo». Sottolineo questi particolari perché la curiosa conformità tra genitori e figli nel modo di abbigliarsi è uno degli indizi più immediati e significativi della percezione che gli uomini e le donne hanno di se stessi. A osservarli, è come se l'adolescenza non fosse più semplicemente una fase della vita, una fase misurabile con strumenti cronologici, che apre la strada al mondo adulto. E in effetti non è più così. L'adolescenza, in alcuni casi, può essere anche una mentalità, un modo di atteggiarsi, e non solo di pensare, che può permanere a lungo, anche dopo la fine della giovinezza (Ammanniti, 2016: 9).

Questo *modo di essere adolescenziale* è appunto quello che troviamo sempre più spesso rappresentato, soprattutto nelle sue implicazioni a livello interpersonale, quando i protagonisti della rappresentazione sono adulti alle prese con le loro vicende quotidiane: il lavoro, i rapporti sentimentali, la relazione genitori-figli. Sono adulti che paiono regredire (o forse non se ne sono mai affrancati) agli egoismi, alle intemperanze, in una parola alla cosiddetta incoscienza ritenuta tipica della prima giovinezza. Come i protagonisti della recente commedia *Mamma o papà?* (Italia 2017, regia di Riccardo Milani), ove Paola Cortellesi e Antonio Albanese interpretano, rispettivamente, Valeria e Nicola, una coppia prossima al divorzio e, di qui, posta di fronte alla questione dell'affidamento e della gestione dei figli. In questa fiction, che rappresenta l'adulto-genitore incastrato dal dilemma se assecondare le proprie ambizioni personali e di carriera o occuparsi dei propri figli, ciò che più colpisce è la *non drammaticità* con cui viene presentata la questione. Pare, insomma, non ci sia nulla di sconvolgente o drammatico, appunto, nel fatto che i due adulti-genitori ricorrano a comportamenti immaturi, leggeri, superficiali, scorretti, irresponsabili, tanto in quello che dicono quanto in quello che fanno, per sgravarsi e scaricare sull'altro il *sacrificio* di accollarsi i figli, e non basterà il lieto fine a cancellare l'impressione che si sia trattato della messa in scena di comportamenti che si ritengono, tutto sommato, comprensibili e accettabili da parte dell'adulto di oggi.

Gli esempi potrebbero continuare numerosi, a ritrarre, ma anche a *giustificare* e persino a *legittimare*, l'adulto che – in un momento storico di crisi, di precarietà, di complessità, quale quello che stiamo attraversando – *fa quello che può*, barcamenandosi alla meno peggio e, soprattutto, sfuggendo il più possibile all'impegno, alla responsabilità, al sacrificio e, via via, anche alla rettitudine, alla buona educazione, al rispetto ecc. Come a dire che tutto ciò che fino a non troppi anni fa veniva conside-

rato tipicamente adulto, ora viene rappresentato come una zavorra dalla quale liberarsi, una seccatura di cui si auspica di riuscire a farne a meno, un impedimento ad una vita che si desidera di successo, dinamica, e soprattutto *spensierata*.

Su questo versante, quindi, è interessante mettere in evidenza gli elementi più ricorrenti nelle rappresentazioni dell'adulto, prestando particolare attenzione a quelli ascrivibili alla sfera dell'*adulthood*.

4. Appunti da una indagine esplorativa

L'altro versante della riflessione qui proposta chiama in causa le rappresentazioni dell'identità e del ruolo adulto così come vengono a delinearsi a partire da una prima indagine, al quale si è attribuito un ruolo meramente esplorativo, che ha coinvolto 30 studenti universitari, prevalentemente di età compresa tra i 20 e i 23 anni, ai quali è stato somministrato un questionario volto ad intercettare le loro rappresentazioni dei tratti peculiari dell'essere adulti attraverso cinque nuclei tematici riguardanti: a) i tratti ascrivibili all'essere, al poter essere e al dover essere, ossia il piano di realtà, di possibilità e di idealità dell'identità adulta; b) le cause ritenute più influenti nel determinare la qualità o non qualità adulta della personalità e del comportamento manifestato dagli adulti; c) il riconoscimento di una suscettibilità educativa, e quindi migliorativa, dell'adulto; d) l'identificazione di modelli ai quali ispirarsi e di contro-modelli che incarnano ciò che l'adulto non dovrebbe mai essere, fare, pensare ecc.; e) la tensione, ma anche la difficoltà, nell'autorappresentarsi adulti *a tutto tondo*.

L'analisi dei dati (della ricerca, si dirà più dettagliatamente – sul piano delle premesse, della metodologia, dei risultati ecc. – in un più esteso report; in questa sede, basti coglierne uno spunto di discussione) ha portato all'individuazione di rappresentazioni dell'identità adulta che possono essere funzionalmente visualizzabili sotto forma di *word clouds* (Figg. 1 e 2) e, di qui, costituire una prima mappa utile anche per orientarsi nell'analisi di svariati prodotti culturali alla cui fruizione si è quantomeno esposti.

Tra questi, a solo titolo di esempio, si pensi a pellicole quali *Immaturi* (2011, regia di Paolo Genovese), *Tutta la vita davanti* (2008, regia di Paolo Virzì), *Tanguy* (2001, regia di Étienne Chatiliez), che hanno per protagonisti adulti che non seguono un percorso lineare di crescita e affermazione, tale da consentire al ruolo adulto di *consolidarsi*, bensì che danno vita a traiettorie labirintiche e tortuose in cui non si determina un allineamento di cifra adulta nelle varie sfere del vivere: nel rapporto con la famiglia d'origine, nella sicurezza lavorativa, nell'esercizio di cittadinanza, nella gestione delle relazioni ecc.; a spot pubblicitari quali quello norvegese dell'immobiliare Obos (2012), che cavalca lo stereo-

tipo dell'italiano mammone e della madre oppressiva, che impedisce ai figli di crescere e rendersi autonomi e indipendenti; a sitcom quali *La vita secondo Jim* (2001-2009), le cui vicende comiche ruotano attorno alla figura di un padre e marito quarantenne che, nei comportamenti, non si discosta affatto da quello dei suoi figli.

Figura 1 – Rappresentazione, per parole chiave, di come si ritiene debba essere l'adulto, alla stregua di un ideale [elaborazione propria].



Figura 2 – Rappresentazione, per parole chiave, di come si ritiene effettivamente sia l'adulto nella realtà di cui si ha esperienza [elaborazione propria].



È immediatamente percepibile la discrasia venutasi a creare, a livello rappresentativo, tra ciò che ci si aspetta dall'essere adulti (a testimonianza del permanere di rappresentazioni più tradizionali) e ciò che si ritiene

sia la condizione attuale della vita adulta (ove le parole-chiave enucleate rimandano al profilo *adultescente*).

5. Conclusioni

Nella prospettiva qui adottata, lo studio delle rappresentazioni dell'adultità può costituire un tassello significativo della più ampia analisi sul *pubblico* dell'educazione degli adulti, volta a intercettare e ad esplicitare aspetti e *meccanismi* identitari di cui non si può non tener conto sul piano della progettualità formativa. Gli adulti del *qui e ora*, infatti, così come le tendenze ad oggi intercettabili e, non ultimo, la necessità di una spinta ideale ad un paradigma adulto che incarni il desiderabile individuale e collettivo sono conoscibili anche attraverso le rappresentazioni socialmente costruite e veicolate nei diversi canali informativi ed espressivi che contribuiscono a determinare il clima socio-culturale, in senso lato, in cui quegli stessi processi formativi vengono concepiti e perseguiti.

In questo senso, le rappresentazioni sociali e culturali si offrono come un oggetto di ricerca che richiede uno scavo interpretativo profondo e ad ampio raggio, relativo alla genesi e al divenire di quel sistema complesso di fenomeni di cui l'adulto contemporaneo è, al tempo stesso, agente e destinatario, ovvero educativamente responsabile.

Bibliografia

- Ammaniti M. (2016), *La famiglia adolescente*, Laterza, Roma-Bari.
- Bernardini J. (2012), *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, FrancoAngeli, Milano.
- (2013), *Adulti di carta. La rappresentazione sociale dell'età adulta sulla stampa*, FrancoAngeli, Milano.
- Biasin C., Cornacchia M., Marescotti E. (2016), *Expectations and young hopes: a research with graduate students in Education*, «Studi sulla Formazione», 2, pp. 37-57.
- Castiglioni M. (2000), *Essere adulti nelle altre culture*, «Adulità», 11, pp. 141-151.
- Cheli E. (1992), *La realtà mediata. L'influenza dei mass media tra persuasione e costruzione sociale della realtà*, FrancoAngeli, Milano.
- Crespi F. (a cura di) (2002), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*, Carocci, Roma.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- (1997), *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano.
- (2003a), *Filosofia dell'educazione ed età adulta. Simbologie, miti e immagini di sé*, UTET, Torino.

- (2003b), *Scritture erranti. L'autobiografia come viaggio di sé nel mondo*, Edup, Roma.
- Doise W., Clemence A., Lorenzi-Cioldi F. (1995), *Rappresentazioni sociali e analisi dei dati*, il Mulino, Bologna.
- Galli I. (2006), *La teoria delle rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna.
- Grande T. (2005), *Che cosa sono le rappresentazioni sociali*, Carocci, Roma.
- Lalli P. (2002), *La rappresentazione dei giovani in televisione*, in F. Crespi (a cura di), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*, Carocci, Roma, pp. 41-75.
- lo Zingarelli. *Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli* (2014), Zanichelli, Bologna.
- Marescotti E. (2014), *Adolescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», IX (2), pp. 159-179.
- (2016), *'Adolescenza', una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca*, in L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 764-773.
- Moscovici S., Farr R.M. (1984) (a cura di), *Social representation*, Cambridge University Press Cambridge, trad. it. *Rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna, 1989.
- Polmonari A., Emiliani F. (a cura di) (2009), *Paradigmi delle rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna.

SEZIONE IV

LE PROFESSIONI

TERZO SETTORE E INNOVAZIONE

Chiara Balestri

1. La valenza trasformativa del Terzo settore

Secondo i risultati presentati nella prima edizione del *Censimento permanente delle istituzioni non profit* dell'ISTAT al 31 dicembre 2015 le istituzioni non profit attive in Italia sono 336.275, l'11,6% in più rispetto al 2011 e il 43% in più rispetto al 2001.

Sempre prendendo in esame i dati ISTAT del 2015 vediamo come il Terzo settore impiega complessivamente 5 milioni 529 mila volontari e 788 mila dipendenti, rispetto ai 3 milioni 315 mila volontari e i 488 mila dipendenti del 2001.

I dati numerici ufficiali sopra riportati ci aiutano a comprendere l'importanza sociale ed economica del fenomeno studiato. Il Terzo settore, inteso come quel sistema caratterizzato da strutture organizzative nate e portate avanti dai cittadini, vede nel corso degli ultimi anni un proficuo sviluppo.

L'origine di questa graduale evoluzione si può rintracciare a partire dagli anni Settanta del Novecento con la crisi del modello occidentale di *welfare state*, rappresentato dallo Stato che si assume la responsabilità del benessere dei propri cittadini (Marshall, 1965). La centralità di protezione sociale data ad un'unica istituzione ha comportato l'adozione di un approccio totalitario e utilitaristico, causa di una malformazione riduzionistica nel considerare i cittadini come semplici clienti, beneficiari del sistema (Donati, 1984). Come contrappasso, nel corso degli ultimi anni, si è consolidato il cosiddetto *community welfare*, dove centralità viene data al Terzo settore, come soggetto collettivo espressione diretta della cittadinanza, capace di dare dignità alla persona umana e al suo sviluppo.

Al Terzo settore viene demandata la capacità porre attenzione alla persona non solo in modo funzionale, ma strutturale, considerandola non soltanto portatore del bisogno ma parte attiva dei processi di cambiamento, proprio perché esso nasce *da, con e per* i cittadini. La persona come soggetto capace di contribuire ed essere corresponsabile della propria protezione (Del Gobbo, 2014).

La relazione, volta alla valorizzazione della persona, diventa il nucleo centrale da cui costruire il senso di comunità (Donati, 1984) che pone

al centro la valorizzazione del capitale sociale nella costruzione del benessere, *well-being*, come un processo i cui mezzi e le risorse acquisibili o disponibili rappresentano uno strumento – sicuramente essenziale ed irrinunciabile – per il benessere ma non costituiscono un indicatore adeguato a misurare il benessere complessivo delle persone o la qualità della vita che riescono a realizzare (Nussbaum, 2013).

Tale visione è quindi critica e alternativa alle forme di sviluppo che guardano al PIL e ad un approccio strettamente utilitaristico: approcci teorici e metriche normative utilizzate per anni dai *decision maker* per valutare gli stati di benessere individuale e gli interventi di politica sociale ed economica.

Si guarda, invece, ad un nuovo modo di fare sviluppo inteso, utilizzando le parole di Luciano Carrino, come la capacità che una comunità ha di rispondere ai bisogni di tutti, offrendo risposte che migliorano la vita nei suoi aspetti economici e sociali e che si propone di ridurre la povertà, l'esclusione sociale, il degrado ambientale, le tensioni sociali e il ricorso alla violenza (Carrino, 2005).

Inoltre, la costituzione del *community welfare* segna il passaggio da una società contrattuale a comunitaria, che fonda la propria azione sulla metodologia di rete e di connessione tra le diverse entità sociali presenti (Falbo, 2002). Attraverso la collaborazione tra il pubblico e il privato lo stato sociale non viene smantellato, ma viene ridefinito, per tutelare le varie tipologie di povertà. Questo perché di fronte alle trasformazioni e i bisogni emergenti l'idea di protezione non può più essere ricondotta ad una sommatoria di azioni realizzate da un organismo esterno rispetto ai portatori stessi del bisogno, sia esso lo Stato o una istituzione locale (Del Gobbo, 2014).

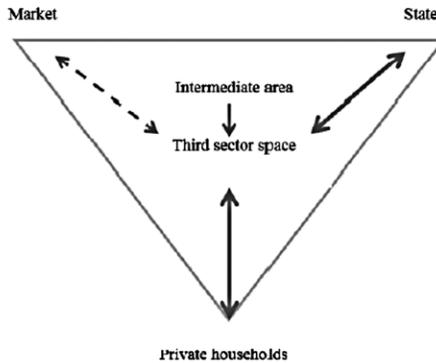
Se lo sviluppo di un territorio è sempre più connesso alle reti sociali si può ottenere valore aggiunto nel momento in cui il capitale sociale è capace di connettere relazioni esistenti tra più reti. Il capitale sociale così orientato, come risorsa a beneficio della comunità territoriale nel suo insieme, deve costituirsi sempre più come *linking* (Gitell, Vidal, 1998) tra individui e istituzioni, dando il potere di accessibilità alle reti sociali a ciascun soggetto.

La crescita quindi del privato sociale coincide ad un lento e graduale riconoscimento di un potere decentrato volto ad una corresponsabilità per il bene comune.

Si inizia a definire così il ruolo strategico del Terzo settore che, negli ultimi anni, viene riconosciuto, dalle normative europee e nazionali, il principale attivatore di processi di facilitazione, mediazione e animazione socioeconomica (Commissione Europea, 2013; 2014; Legge n. 106 del 6 giugno 2016).

Lo stesso modello del *welfare* europeo odierno, promosso dall'*Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD), prende come riferimento il *Triangolo del Welfare* o *Triangolo Magico*, nominato così dai due autori Evers e Laville (2004).

Figura 1 – Triangolo del Welfare [Evers, Laville, 2004].



Il *Triangolo Magico*, traduce la prospettiva socio-economica del *mixed economy of social welfare*, ponendo al centro dei tre vertici di un triangolo (Stato-Mercato-Comunità) il Terzo settore. La posizione centrale all'interno della figura sottolinea l'autonomia e il ruolo strategico del comparto in grado di mantenere un controllo sull'ambiente. Questo implica il raggiungimento degli obiettivi e degli interessi delle parti interessate, mantenendo le pressioni sul mercato e operando nelle politiche e nei regolamenti dello Stato. Un modello, quindi, che valorizza non solo le potenzialità del Terzo settore ma sottolinea anche il grado di tensione nelle relazioni sociali, economiche e politiche.

La dimensione trasformativa del Terzo settore, lodata da studiosi provenienti da differenti discipline e promossa dalle politiche nazionali, si attiva solamente se gli Enti del Terzo Settore (ETS) si configurano come una vera e propria «comunità educante» (Laporta, 1979) capace di esprimere la progettualità dell'educazione nella prospettiva di crescita di autonomia e responsabilità del soggetto.

2. Il Terzo settore in transito

Lo sviluppo del privato sociale organizzato si può rintracciare sia nella crisi del *welfare state* sia nell'avvento di altre profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali che hanno ridisegnato la nostra epoca richiedendo a ciascuno di noi di adottare approcci sempre più innovativi rispetto ai modelli tradizionali. Il fallimento del tradizionale capitalismo di mercato, l'esaurimento delle risorse globali, la frammentazione sociale, la crescente diversità culturale, la crescente disuguaglianza, i cambiamenti nei modelli comportamentali associati alla 'sfida della ricchezza' o una diminuzione

del benessere individuale e della felicità (Nicholls, Murdock, 2012) hanno comportato una crisi sui paradigmi e le forme dell'agire umano e sociale.

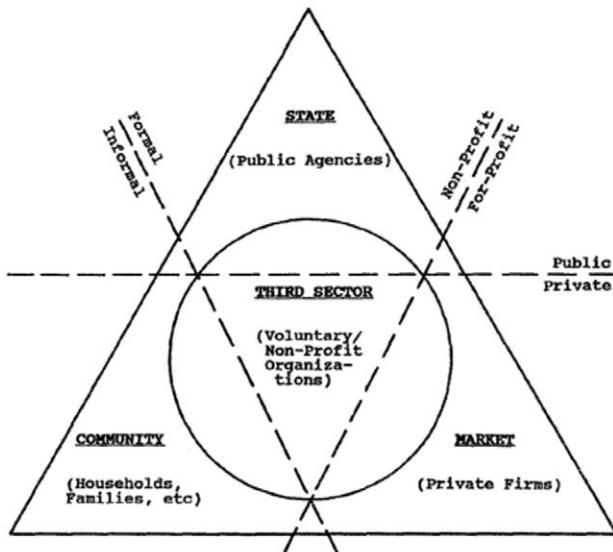
L'innovazione sociale emerge da queste contraddizioni, tensioni e insoddisfazioni causate dalle nuove conoscenze, dai nuovi bisogni e dalle nuove richieste che emergono da una prospettiva individuale e collettiva e dalla visione filosofica che le società sono plastiche e gli esseri umani sono costretti a «resist the present» (Nicholls, Murdock, 2012: 34).

Se gli ETS si possono considerare «istituzioni per il cambiamento umano» (Drucker, 1993) perché nella loro eterogeneità, il minimo comune denominatore altro non è che la loro capacità di cambiare gli esseri umani, essi devono essere in grado, all'interno del cambiamento, di cogliere le sfide attuali, mettendosi in gioco, per generare e comporre azioni articolate, complesse e sostenibili per rispondere alla multi problematicità odierna.

Si tratta di promuovere quindi percorsi di innovazione sociale, intesi come processi di introduzione di nuove idee nell'organizzazione – in termini di prodotti, modelli o servizi – capaci di migliorare le capacità della società di agire (Nicholls, Murdock, 2012).

Nicholls e Murdock, considerati i padri dell'innovazione sociale, fanno proprio il modello di Evers e Laville (2004), ma lo superano adottando la più recente reinterpretazione di Defourny e Pestoff (2008) perché più coerente con le trasformazioni contemporanee in corso.

Figura 2 – Triangolo del Welfare modificato [Defourny, Pestoff, 2008].



All'interno del triangolo sono rappresentati come vertici lo Stato, il Mercato, la Comunità e al centro il Terzo settore come precedentemente avevano proposto ed illustrato Evers e Laville, ma la novità nel modello di Defourny e Pestoff è quella di aver cercato strade nuove per raffigurare la dinamicità, la flessibilità contemporanea che sta segnando il nostro sistema culturale e socio-economico. In seguito alle numerose e repentine trasformazioni che hanno dato forma ad un nuovo assetto della società, non si può più credere ad una suddivisione così netta di tali entità *storiche*. Ed è così che si mischiano, si intrecciano forme e modalità di natura differente, nascono nuove *costellazioni*, i cosiddetti ibridi organizzativi (Venturi, Zandonai, 2016), che facilitano l'attivazione di processi di innovazione sociale.

L'innovazione sociale è orientata verso una modifica a livello sistemico, dove la compresenza all'interno della società di forme diverse di agire sociale permette un dialogo ed una contaminazione reciproca volta a dare vita a nuove e articolate risposte, in un approccio centrato sulla biodiversità del privato sociale. È in questo scenario che a fianco del volontariato *puro* si affianca un nuovo agire, la cosiddetta imprenditorialità sociale contaminata dagli schemi mentali propri delle logiche di mercato.

L'affermarsi dell'impresa sociale porta a ibridare nuovi modelli mentali ed operativi, capaci di equilibrare in modo intelligente la componente sociale, guida dell'agire, e la componente economica, modalità dell'azione.

Se da una parte, quindi, l'insieme delle trasformazioni in corso ha agevolato la crescita del Terzo settore, in quanto realtà che nasce per proporre nuove soluzioni ai problemi sociali, mettendo in luce le sue potenzialità, dall'altra ha richiesto una riconfigurazione ed un arricchimento costante del suo capitale intellettuale interno.

Inoltre il ruolo sempre più centrale dato al Terzo settore dalle politiche di riferimento ha prodotto una richiesta sempre più alta sulle sue *performance* richiedendo risultati, evidenze concrete e significative.

In particolare nello scenario politico italiano con il *Disegno di legge Delega al Governo per la riforma del Terzo Settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale* (Legge n. 106 del 6 giugno 2016), detta anche *Riforma del Terzo Settore*, approvata nel 2016, si promuove la pluralizzazione e l'articolazione di un nuovo e diverso *welfare mix*. La legge, ancora in fase di definizione e attuazione, pone le basi per una strategia trasformativa volta a rafforzare la *social economy*, e quindi il ramo dell'imprenditorialità sociale. Se con il nuovo governo in corso si deciderà di dare attuazione ai decreti e seguire la linea intrapresa si aprirà una stagione di novità interessanti per l'universo non profit che richiederanno momenti di approfondimento e di analisi.

I mutamenti culturali e sociali e le politiche di riferimento sottolineano, quindi, il passaggio storico che il Terzo settore sta tuttora vivendo: quello di scardinare una logica puramente emergenziale e autoreferen-

ziale per andare incontro ad una logica sempre più sostenibile e collaborativa e ibrida (Venturi, Zandonai, 2012; 2016).

3. *L'azione educativa per attuare una strategia trasformativa*

Alla luce di quanto è stato presentato il Terzo settore si trasforma e diventa agente di cambiamento.

La domanda che scaturisce dall'analisi della ricerca è il come accompagnare tale processo, che non può esclusivamente muoversi sul piano della normativa legislativa – seppur necessaria ma non sufficiente – ma necessita di essere espressa attraverso la costruzione di norme sociali che vedono l'elaborazione di attitudini, comportamenti, motivazioni di coloro che costituiscono di fatto il Terzo settore.

Al Terzo settore, poiché immerso nella società della conoscenza, viene richiesta, quindi, ricchezza e flessibilità del proprio patrimonio di conoscenze (Alberici, 2002), per fare fronte ai nuovi equilibri contemporanei come cooperazione e competizione, creatività ed efficienza, profitto economico e *profitto* umano e sociale.

Questo significa implementare la capacità di apprendere, fare i conti con la propria realtà funzionale e gestionale e prevedere una re-visione e ri-strutturazione delle proprie componenti interne. Il processo per funzionare ha bisogno di nuove competenze *di filiera* che devono essere acquisite dalle risorse umane che lavorano all'interno dell'organizzazione. L'educazione si deve integrare con gli strumenti operativi e i meccanismi dell'organizzazione per dare vita a processi trasformativi (Argyris, Schön, 1998; Federighi, 2006).

Per porsi come agente di cambiamento, in primis, il Terzo settore deve prevedere un'azione riflessiva volta all'interpretazione di significato dei propri interventi. Il cambiamento presuppone che l'organizzazione sia disposta e orientata a intraprendere un cammino evolutivo per raggiungere gli scopi e gli obiettivi prefissati (Knowles, 1993).

Per questo è importante che tutti gli attori del sistema siano coinvolti nel processo di formazione di competenze per poter operare all'interno del nuovo contesto in modo dinamico.

4. *Le sfide attuali del Terzo settore*

Nell'affrontare il *transito* in corso ci è richiesto di prendere in esame con attenzione le sfide del Terzo settore contemporaneo. Le sfide qui di seguito illustrate provengono da differenti contributi raccolti tramite interviste esplorative a referenti di realtà organizzative e a portatori di una esperienza personale consolidata negli anni nel mondo del non profit.

I punti descritti mettono in luce l'evoluzione in corso, ricca di nodi di riflessione e ambivalenze sulle quali porre attenzione.

Rafforzare il regime di riconoscimento, non solo giuridico ma anche sociale

Purtroppo ancora oggi predomina nel nostro paese la visione *additivista* secondo cui il Terzo settore abbia una collocazione aggiuntiva e compensatoria rispetto a quella dell'autorità pubblica (Stato) e delle logiche profit (Mercato). Anche la sua dicitura di *terzo* sicuramente non ha aiutato ma anzi ha rafforzato e alimentato una tale visione. Al contrario, anche alla luce della normativa italiana in corso, esso non occupa una specifica *nicchia* ma diventa centro delle trasformazioni dell'agire sociale in tutte le sfere della società. Per questo alla tradizionale *dipendenza* del Terzo settore alle altre istituzioni deve sostituirsi una concezione *proattiva*, o detta anche concezione *emergentista*, dove viene riconosciuta una propria autonomia proprio per la sua specifica natura.

Il riconoscimento giuridico avuto nel 2016 è stato un passo fondamentale. Il Terzo settore è stato per la prima volta nella storia nazionale 'costituzionalizzato', il che implica pieno riconoscimento nell'ordinamento giuridico degli ETS. L'istituzione pubblica ha operato un riconoscimento giuridico importante ponendo le basi per l'unità – e non per l'uniformità. Ma questo non basta. Il riconoscimento giuridico raggiunto deve essere accompagnato da processi che attrezzino culturalmente gli operatori che ci lavorano per aggiornare i propri paradigmi di pensiero. Ed è qui che l'azione educativa può svolgere un ruolo chiave sia per facilitare lo sviluppo di un pensiero sistemico (universale/particolare) sia per rafforzare la valorizzazione e salvaguardia della biodiversità del comparto.

Costruzione di nuove combinazioni dell'agire sociale (imprenditorialità sociale/volontariato)

In Italia si sta delineando tra gli ETS una bipartizione: da una parte troviamo il filone dell'azione volontaria, intesa come erogazione gratuita di beni e servizi o denaro, mutualità, di cui fanno parte le organizzazioni di volontariato, le associazioni di promozione sociale e altri enti di tipo privato; dall'altra parte prende forma il filone dell'attività di impresa, cioè la produzione e lo scambio di beni e servizi, di cui fanno parte le cooperative e le imprese sociali.

È interessante notare come con la *Riforma del Terzo settore* anche il nostro paese, in linea con le politiche europee, si sia dotato di nuovi strumenti normativi volti a rafforzare l'economia sociale, in particolare si può sottolineare l'introduzione formale del concetto di impresa sociale.

Per molti l'impresa sociale viene vista la *casa più moderna* per le nuove generazioni per esercitare i propri modi di interpretare e attivare la responsabilità sociale.

Se in generale questa linea di sviluppo del Terzo settore appare per molti economisti e politici la sua naturale evoluzione per essere protagonista nel *welfare* socio-economico, posizione differente emerge invece dai sociologi.

Molti sociologi esprimono perplessità in quanto una tale azione andrebbe a penalizzare la dimensione *pura* del Terzo settore, cioè del volontariato, della gratuità, della reciprocità. L'estendere così tanto il campo del mondo non profit ha portato alla convivenza di realtà eterogenee e 'discordanti' tra di loro. Ad esempio: come stanno insieme la mega multinazionale come ad esempio *Save the Children* che riceve soldi da tutto il mondo e ha centinaia di dipendenti con la piccola associazione che si occupa di persone svantaggiate nel proprio quartiere? È corretto richiedere sempre più un volontariato professionalizzato? I cambiamenti richiesti andranno ad intaccare l'informalità del settore? La dimensione del cittadino che liberamente pensa al bene della comunità in modo volontario, gratuito e libero si andrà a perdere? Alcuni addirittura affermano che si stia lentamente prefigurando un *quarto settore*.

Queste preoccupazioni vengono superate da coloro che affermano che è la naturale *evoluzione di specie* e le piccole e medie realtà non possono pretendere di bloccare il processo evolutivo in corso, quindi se non si adeguano al cambiamento strutturale andranno inevitabilmente scomparendo. Tutto questo fa parte della storia dell'evoluzione.

Tutti gli intervistati presi in esame nella ricerca hanno espresso l'importanza di attivare processi di contaminazione di prospettive diverse per innovare il sistema del Terzo settore: sia attraverso il dialogo tra mondi organizzativi tradizionalmente diversi (profit/non profit), ma anche incentivando lo scambio e il ricambio intergenerazionale (giovani/adulti).

Ciò che invece è emerso come riflessione condivisa da parte sia dei sociologi che degli economisti è quella di trovare un equilibrio tra la componente tecnica e quella ideale. Se prevale una componente rispetto all'altra si possono scaturire risultati perversi, non in linea con lo scopo e con gli obiettivi prefissati. Come ha affermato Stefano Zamagni al convegno *Riforma del Terzo settore e gli strumenti di finanziamento* del 9 ottobre 2017 l'efficienza deve procedere di pari passo con la motivazione ideale, capace di far emergere la libertà individuale.

Formare alla cultura dell'impatto sociale

La misurazione dell'impatto sociale è una prassi che oramai si è altamente sviluppata nel Nord d'America ma anche in tutta Europa. Infatti, ciò che si sta affermando è che non è più sufficiente dare conto

dell'*output* di un progetto, ma è sempre più necessario arrivare a definire l'*outcome*, ossia il cambiamento sulla comunità di riferimento generato dall'attività svolta.

I finanziatori pubblici e privati del Terzo settore richiedono esplicitamente di avere una rendicontazione dettagliata sul progetto, di essere al corrente sulle modalità di trasparenza e *accountability* utilizzate, di ottenere una valutazione periodica sui risultati di impatto dell'iniziativa.

Queste novità portano l'organizzazione a dover adottare strumenti, tecniche e sviluppare specifiche competenze, ma questo non avviene senza aver cambiato la *forma mentis* della realtà interna di considerare la valutazione come un valore e non solo come una obbligatorietà.

Le sfide qui riportate mostrano di come il mondo non profit debba essere accompagnato in questa fase di transizione da semplice esecutore di politiche decise da altri, ruolo prettamente assistenzialistico, a co-autore di sviluppo umano, inteso come espansione delle capacità e delle attività significative delle persone.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.
- Argyris C., Schön D.A. (1998), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Carrino L. (2005), *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erickson, Trento.
- Defourny J., Pestoff V. (2008), *Images and concepts of the third sector in Europe*, Emes, WP08/02, Brussels.
- Del Gobbo G. (2014), *Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile: lo sguardo pedagogico per riconoscere il valore dei saperi altri*, in C. Coggi, P. Ricchiardi (a cura di), *Progettare e valutare nell'educazione allo sviluppo sostenibile e nella solidarietà internazionale*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 27-46.
- Donati P. (1984), *Risposte alla crisi dello stato sociale: le nuove politiche sociali in prospettiva sociologica*, FrancoAngeli, Milano.
- Drucker P.F. (1993), *Post-capitalist society*, Routledge, New York-London.
- European Commission (2013), *Guide to Social Innovation*, <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf> (07/2018).
- (2014), *Social economy and social entrepreneurship*, <<http://www.euricse.eu/wp-content/uploads/2015/03/social-economy-guide.pdf>> (07/2018).
- Evers A., Laville J.L. (2004), *The third sector in Europe*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Falbo E. (2002), *I servizi sociali oggi. Politica sociale, programmazione, legislazione*, Armando, Roma.
- Federighi P. (2006), *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, Paideia, Torino.

- Gitell R., Vidal A. (1998), *Community organizing: building social capital as a development strategy*, Sage, Thousand Oaks.
- ISTAT (2017), *Censimento permanente delle Istituzioni non profit. Primi risultati*, ISTAT, Roma, <<https://www.istat.it/it/files//2017/12/Nota-stampa-censimento-non-profit.pdf>> (07/2018).
- Knowles M.S. (1990), *The adult learner: a neglected species*, Gulf Publishing Company, Houston.
- Knowles M. (1993), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Laporta R. (1979), *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Legge n. 106 del 6 giugno 2016, *Delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale* (16G00118) (GU n.141 del 18-6-2016), entrata in vigore del provvedimento: 03 luglio 2016.
- Marshall T.H. (1965), *Social policy*, Hutchinson University Library, London.
- Nicholls A., Murdock A. (2012), *Social innovation: blurring boundaries to reconfigure markets*, Palgrave Macmillan, New York.
- Nussbaum M.C. (2013), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- Venturi P., Zandonai F. (2012), *Innovazione sociale e imprese sociali*, AICCON, Forlì.
- (2016), *Imprese ibride: modelli d'innovazione sociale per rigenerare valori*, Egea, Milano.
- Zamagni S. (2007), *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma.
- (2017), *L'impianto fisiologico della Riforma del Terzo Settore*, Paper presentato al Convegno *Riforma del Terzo settore e strumenti di finanziamento*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Milano, 9 ottobre 2017.

DISVELARE L'IMPLICITO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. UNA RICERCA IN PROGRESS*

Antonia Cunti

1. Introduzione

Oggetto di riflessione e di indagine è la formazione degli insegnanti in un'ottica di riflessività. Si tratta di un tema complesso, in merito al quale si opera da decenni per costruire e verificare protocolli di formazione che vadano oltre il modello frontale, volto all'acquisizione di conoscenze teoriche e metodologiche, rivelatosi in buona sostanza inefficace soprattutto per la trasformazione di pratiche professionali consolidate.

Il lavoro del docente si configura come un lavoro *delicato*, perché attraversato da aspettative molteplici, talvolta difficilmente conciliabili e, in generale, perché si tratta di un lavoro che mette fortemente in gioco la dimensione personale dell'essere docente, i propri vissuti educativi e rappresentazioni socio-culturali, nell'ambito di una relazione in cui la qualità dei processi di apprendimento emerge dall'interazione di fattori cognitivi, emotivi e sociali.

Le principali richieste che vengono rivolte ai docenti riguardano, per un verso, l'operare con successo per favorire l'acquisizione di obiettivi formativi sufficientemente condivisi e, per l'altro, l'essere capaci di ascoltare gli studenti, di stabilire con loro una relazione positiva, di corrispondere alle loro esigenze di crescita umana e sociale. Il *primum* dell'insegnare, il suo fulcro attorno a cui ruota tutto il resto, è rappresentato dal dare attenzione alle prestazioni dei discenti, le quali costituiscono l'ambito di verifica della propria professionalità; ai docenti si chiede fondamentale una conoscenza/competenza disciplinare che si gioca sul terreno del saper operare attraverso i contenuti (Cunti, 2014; Cunti, Priore, 2014).

Pur tuttavia, i contesti formativi, per la varietà e l'intensità delle interazioni, sono ad alto tasso emotivo e richiederebbero, pertanto, una capacità specifica di gestione della relazione educativa che, necessaria-

* Il contributo riprende e amplia con ulteriori dati di ricerca la seguente pubblicazione: Cunti A. (2018), *L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 165-172.

mente, chiama in causa i docenti innanzitutto come persone e come educatori; si verifica, allora, che il sapere disciplinare e tecnico rappresenti una sorta di argine al disorientamento, costituendo l'elemento principale di definizione dell'identità docente, quello in cui si esprime essenzialmente il loro saper fare. Da tale sapere derivano competenze di tipo operativo in cui essi possono riconoscersi ed essere apprezzati (Cunti, 2014).

A livello internazionale, studi di settore, relativi alla qualità delle conoscenze e competenze necessarie per essere un buon insegnante, offrono risultati per molti versi analoghi a quelli delle ricerche italiane (Geerink, Masschelein, Simons, 2010; Gonçalves, Azevedo, Alves, 2013; Larrivee, 2010): il richiamo al dato e alla tecnica appare decisamente rassicurante e contribuisce fortemente alla definizione identitaria; i contenuti delle discipline e le conoscenze pedagogico-didattiche offrono un corpo di conoscenze ed un set di tipo tecnico-strumentale che superano ampiamente in importanza le componenti relazionali, della conoscenza di sé e dell'altro, e quelle di tipo culturale ed organizzativo.

D'altra parte, la separazione della componente cognitiva dell'apprendimento da quelle di tipo emotivo e affettivo è all'origine non solo di una sottovalutazione di queste ultime, quanto soprattutto della tendenza a chiamarle in causa soprattutto in situazioni di difficoltà nel raggiungimento dei risultati; può accadere che, laddove si determinino situazioni che rendono difficile o addirittura impossibile il consueto sviluppo della didattica ordinaria, si tentino interventi volti a far rientrare nella *normalità* quanto ad essa sfugge (Moore, 2007).

A tali criticità si aggiungono la persistenza e la pervasività dei modi di agire richiamati e, di conseguenza, la difficoltà a far sì che essi divengano oggetto di una riflessione che possa suscitare processi trasformativi. Quello dell'insegnamento rappresenta un ambito professionale in cui si registra una specifica resistenza ad utilizzare lenti di lettura della relazione educativa e didattica che chiamino in causa un sapere di tipo formale da cui scaturiscano forme di intervento coerenti; la maggiore resistenza è probabilmente verso il soppiantare qualità di conoscenza e di interpretazione di fenomeni presenti nei vissuti e nel sapere personali.

Nella letteratura di settore è diffusa la consapevolezza che il miglioramento della qualità professionale richieda la riflessione sugli agiti, sulle idee e sulle azioni; in particolare, l'analisi delle pratiche professionali si presta in maniera efficace ad una restituzione ai soggetti professionali della complessità sistemica del loro operare. A partire dal convincimento che un *habitus* riflessivo sia uno strumento di crescita personale e professionale, ci si sofferma sui modi in cui possa essere insegnato; la riflessività richiede, in particolare, il ricorso a processi di disvelamento, chiarificazione e ridefinizione, incentrati sulla tensione a collegare soggetti, eventi, pensieri, emozioni ed operatività.

La messa in gioco di motivazioni e vissuti personali, di qualità del sé e tensioni identitarie, richiede che i percorsi di formazione proposti esprimano anch'essi qualcosa di inedito, così come sono l'inedito, l'implicito e il tacito ciò che si vuol fare emergere. È stato rilevato, a tale proposito, che forme alternative di rappresentazione di situazioni possano avere un enorme potenziale per migliorare la comprensione da parte degli insegnanti dei complessi fenomeni educativi (Eisner, 1997) e che, in particolare, prendere coscienza di immagini attivate dalle situazioni pratiche di insegnamento possa essere un catalizzatore di crescita professionale (Black, Halliwell, 2000; Johnson, 1989).

Alla luce di quanto evidenziato, si intende in questa sede presentare un lavoro di ricerca incentrato sul ricorso alla metafora; essa viene ritenuta una scelta valida per attivare processi riflessivi in quanto opportunità di slargamento cognitivo a partire dall'esplicitazione di un sentire a cui analogamente si riferisce l'immagine richiamata. Le metafore utilizzate nell'ambito della formazione degli insegnanti, oltre ad essere la descrizione di idee, sensazioni e fatti vissuti nella pratica professionale, contengono una carica affettivo-emotiva più o meno spinta che provoca l'effetto di veicolarne velocemente i significati.

In ambito internazionale è stato sottolineato come le metafore rappresentino un campo di studio per le ricerche sulla costruzione del pensiero degli insegnanti (Berliner, 1990; Brichaux, 1997; Charbonnell, 1991; Ortony, 1979), peraltro foriero di piste di ricerca relative alla loro formazione in chiave riflessiva (Saban, Koçbeker, Saban, 2006; Sakui, Gaies, 2003); una delle prerogative più interessanti è che le metafore comportano un'aggiunta di significato ed una nuova informazione su una determinata realtà, che permette di dare un *altro* senso alla parola, ampliandone il significato là dove l'interpretazione letterale toglierebbe senso (Ricoeur, 1975) e aprendo, così, una ulteriore *via* alla conoscenza (Eco, 1980).

2. Metodologia

Il lavoro di ricerca a cui ci si riferisce ha coinvolto 230 insegnanti in formazione (Tirocinio Formativo Attivo), di cui sono stati già analizzati 49 input narrativi. L'analisi è proseguita con l'esame delle risultanze relative agli stessi input narrativi con un pubblico specifico, ossia gli aspiranti insegnanti provenienti da una formazione artistica, conseguita presso l'Accademia delle Belle Arti, composto di 33 soggetti. A questo secondo pubblico abbiamo offerto le medesime tracce del primo: 1. *Prova ad individuare una metafora che a tuo avviso esprima te stesso come insegnante*, 2. *Prova ad esprimere con una metafora la tua idea di come la professione del docente può cambiare col passare degli anni (sviluppo professionale)*.

Si è quindi proceduto ad evidenziare tutte le metafore prescelte con i relativi contenuti; l'analisi delle risposte ha consentito la formazione di categorie in grado di sintetizzare i punti di vista espressi dai soggetti. Il coinvolgimento dei soggetti, in generale, è stato realizzato all'inizio dell'azione formativa allo scopo di non influenzarne gli approcci ai temi in questione. L'indagine, a questo punto del processo, si qualifica come ricognitiva delle criticità espresse da questo pubblico di docenti ed ha lo scopo di suggerire sviluppi coerenti della ricerca sul piano della formazione dei docenti.

3. Risultati

Prima di riportare i risultati degli input narrativi da parte del secondo pubblico, si presentano in modo sintetico quelli del primo pubblico, allo scopo di articolare successivamente un confronto.

Criticità sufficientemente chiare sono state rilevate per quanto riguarda sia il ruolo dell'insegnante sia il suo sviluppo professionale. In particolare, con riferimento al primo, emergono immagini che potrebbero rinviare a tre generi di *habitus* professionale: 1. il *professionista solitario*, rappresentato, ad esempio, dalle metafore del vasaio e del regista, in cui l'atto educativo si configura come un atto creativo che si compie in solitudine, potremmo dire, in un *vuoto* sistemico; 2. il *professionista sofferente*, con riferimento alle metafore del parto, del soffrire come una madre, del castoreo che scava una diga, di Virgilio, del viaggiare in mare aperto e di Don Chisciotte, che comunicano, oltre che disorientamento e imprevedibilità, un senso di sconfitta e di inutilità della fatica e dell'impegno profusi per affrontare situazioni e percorsi gravati da ostacoli e difficoltà; 3. il *professionista strumentale*, nel senso che l'insegnante si percepisce come uno strumento di sostegno e di guida per l'allievo, anche e soprattutto attraverso metafore, come la bussola e il salvagente, che rimandano al concetto di sopravvivenza.

Per quanto concerne lo sviluppo professionale, si evidenziano due possibilità. Una prima serie di immagini rinvia allo *sviluppo come sacrificio e fatica*, che, soprattutto, sottende il senso dell'incertezza rispetto agli esiti di tale sviluppo; è come se il cambiamento implicasse necessariamente la frattura fra un prima e un dopo, piuttosto che un graduale miglioramento in senso emancipativo (metafore: scalare una montagna, salmone che nuota controcorrente, percorso ad ostacoli, gatta da pelare, missionario). La seconda serie fa emergere un'idea di *sviluppo statico*, di percorsi entro cui bisogna essere in grado di *reggere*, predominando immagini di forza/staticità, prive di movimento e, pertanto, di un'accezione evolutiva; emblematica la metafora della roccia ed anche quella dell'albero che, sebbene si modifichi nel tempo, ha radici che lo inchiodano al terreno lasciandogli pochi margini di libertà.

Il pubblico dell'Accademia, come era intuibile, presenta immagini al confronto decisamente più fantasiose, incisive e suggestive; l'idea dell'insegnante risulta più composita, come guida (il palloncino gonfiato ad elio, il girasole che pur muovendosi è radicato e direzionato), sostegno, come colui che si prende cura, come sacrificio, ma anche come colui che deve imparare ad adattarsi a cambiare continuamente (il funambolo che ricerca il continuo equilibrio, la lente che propone uno sguardo nuovo, la cascata). Alcune altre metafore spiccano in modo particolare, come ad es. quella della spiaggia che accoglie ciò che il mare le dona e a sua volta regala al mare stesso. Relativamente all'idea di sviluppo professionale, si conferma il lasciarsi in qualche modo condurre da un vedere le cose che può essere foriero di pensieri nuovi: così l'immagine del fiume con gli affluenti, del camaleonte, del catino che riceve gocce d'acqua, del cielo, del favo di un alveare, della pianta rampicante o dell'acqua contengono potenzialità di suggerire significati inediti.

4. Conclusioni

Le immagini non scontate dal punto di vista dei contenuti a cui rinviano consentono di scoprire modi di sentire e di pensare se stessi e la propria professione che possono preludere a significativi processi di cambiamento.

A partire dalla considerazione degli aspetti critici inerenti le metafore emerse e del conseguente ipotizzabile percorso formativo, si è proceduto ad una nuova ipotesi di ricerca/intervento articolata nei seguenti passaggi: 1) restituzione della tipologia di metafore emerse e dei significati/motivazioni attribuiti dai docenti; 2) riflessione su esperienze/vissuti personali e professionali; 3) elaborazione di nuove interpretazioni e pratiche professionali.

Bibliografia

- Berliner D.C. (1990), *If the metaphor fits, why not wear it? The teacher as executive*, «Theory into Practice», XXIX (2), pp. 85-93.
- Black A.L., Halliwell G. (2000), *Assessing practical knowledge: How? Why?*, «Teaching and Teacher Education», XVI (1), pp. 103-111.
- Brichaux J. (1997), *L'enseignant d'une métaphore à l'autre*, «Revue Française de Pédagogie», 117, pp. 95-104.
- Bullough R.V. Jr. (1991), *Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education*, «Journal of Teacher Education», XLII (1), pp. 43-51.
- Charbonnel N. (1991), *La tâche aveugle*, voll. 1-3, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg.
- Cunti A. (2014), *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano.

- Cunti A. (2018), *L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 165-172..
- Cunti A., Priore A. (2014), *Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento ed aperture formative*, «Educational Reflective Practices», IV (1), pp. 82-100.
- Eco U. (1980), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Eisner E.W. (1997), *The promise and perils of alternative forms of data representation*, «Educational Researcher», XXVI (6), pp. 4-10.
- Geerink I., Masschelein J., Simons M. (2010), *Teaching and knowledge: a necessary combination? An elaboration of forms of teachers' reflexivity*, «Studies in Philosophy and Education», 29, pp. 379-393.
- Gonçalves T.N.R., Azevedo N.R., Alves M.G. (2013), *Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study*, «Educational Research e Journal», II (1), pp. 54-70.
- Johnson M. (1989), *Embodied knowledge*, «Curriculum Inquiry», XIX (4), pp. 361-377.
- Larrivee B. (2010), *What we now and don't know about teacher reflection*, in E.G. Pultorak (ed.), *The purposed, practices and professionalism of teacher reflectivity: insights for twenty-first-century teachers and students*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, pp. 137-162.
- Moore A. (2007), *Beyond reflection: contingency, idiosyncrasy and reflectivity in initial teacher education*, in M. Hammersley (ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*, The Open University-Sage, London, pp. 121-138.
- Ortony A. (1979), *Metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ricoeur P. (1975), *La métaphore vive*, Seuil, Paris.
- Saban A., Koçbeker B.N., Saban A. (2006), *An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis*, «Educational Sciences: Theory and Practice», VI (2), pp. 509-522.
- Sakui K., Gaies S. (2003), *A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English*, in P. Kalaja, A.M.F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches*, Kluwer, Dordrecht, pp. 153-170.

AUTOFORMAZIONE, COMPETENZE SILENZIOSE E PROFESSIONALIZZAZIONE NELL'ETÀ ADULTA

Micaela Castiglioni

1. Introduzione

È ormai noto come le politiche europee soprattutto dopo il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, stiano investendo, relativamente all'educazione rivolta agli adulti, sul concetto di educazione permanente entro il cui alveo concettuale, metodologico e procedurale si colloca la nozione di *lifelong learning*, ossia, l'educazione per l'intero arco di vita. Cui, va aggiunto in seguito a quanto stabilito, nel 2001, dalla Commissione Europea riunitasi a Bruxelles (European Commission, 2001) la dimensione del *lifewide*, intesa come costante possibilità apprenditiva e formativa dentro i molteplici contesti di vita e le varie e differenti forme di esperienze in cui gli adulti sono implicati: situazioni non necessariamente predisposte intenzionalmente e di tipo istituzionale e/o connesse agli ambiti professionali (De Carlo, 2014: 19).

La formatività adulta è sia *sincronica* sia *diacronica* e chiama in causa oltre al fattore-tempo anche il fattore-spazio attraverso cui si dipanano la traiettoria e la carriera degli adulti, in particolare, le donne e gli uomini della nostra contemporaneità (De Carlo, 2014).

Ovviamente, affinché l'adulto possa riconoscere, lui stesso per primo, tra le tante esperienze sperimentate, quella o quelle che più di altre, hanno contribuito alla sua crescita personale e professionale, consentendogli di costruire e/o potenziare competenze di vario tipo, è necessario un dispositivo formativo orientato a rafforzare posture auto-riflessive e meta-riflessive tali da generare una maggiore consapevolezza critica del percorso vissuto e ancora da vivere/ri-progettare.

2. Diventare competenti nella competenza

Di qui, la centralità nelle politiche e nelle strategie di formazione degli adulti del concetto di *competenza* e di tutto ciò che ad esso ruota attorno, in primis, la questione della certificazione delle competenze che, come sappiamo, mette in gioco vari enti e servizi del territorio tra cui anche

le Università e, al loro interno, la didattica dei saperi (De Carlo, 2014)¹ tra i quali, a nostro parere, anche quelli scientifico-medici dei Corsi di Laurea in Medicina e di Scienze Infermieristiche.

Non potendo soffermarci in questo contributo – per ragioni di limiti espositivi – sulle manipolazioni concettuali e sulle derive in atto del *lifelong learning* e della nozione di *competenza*, ci focalizziamo, seppur sinteticamente, su un possibile sguardo di tematizzazione di quest'ultima, adottato da De Carlo (2014) rispetto a cui ci collochiamo in continuità e che presenta elementi di connessione con l'oggetto della nostra riflessione.

La *competenza* non è un sapere soltanto disciplinare, contenutistico, o tecnico o, anche, di tipo cognitivo, acquisito una volta per tutte, essa non coincide neppure con l'apprendimento definitivo e risolutivo di una specifica abilità.

Essere competenti da adulti non significa aver capitalizzato e immagazzinato, tassello dopo tassello – per usare una metafora apprenditiva – conoscenze e/o abilità (De Carlo, 2014), il che sarebbe inefficace e perfino rischioso, soprattutto nella nostra contemporaneità così soggetta a continui e repentini mutamenti che richiedono costantemente agli adulti plasticità e flessibilità di comportamenti a più livelli e in più ambiti.

La competenza è qualcosa di meno lineare e riduttivo, di più complesso, profondo e globale che, ogni adulto costruisce costantemente nell'arco di vita tramite un investimento cognitivo, emotivo e relazionale, e dentro le proprie varie pluri-appartenenze di vita, come tali, non solo riconducibili a contesti ed esperienze prettamente ed intenzionalmente formative e/o professionalizzanti (De Carlo, 2014).

La costruzione di competenza necessita l'adozione di una logica interconnettiva capace di procedere per nessi e collegamenti messi a punto nella situazione attuale o re-interpretati, tra passato e presente, nonché, ipotizzati/prefigurati in relazione ad un'altrove esperienziale e progettuale.

Costruire competenza in modo processuale ed evolutivo, implica, potremmo dire, saper pensare *dall'alto*, facendo proprio uno sguardo ampio, complesso, duttile, critico e generativo, da tradursi in domande che l'adulto stesso è sollecitato a rivolgersi nel contesto della formazione e che mettono in gioco il suo saper-essere, saper-pensare/sentire e agire.

L'adulto è invitato a chiedersi: Di quali saperi dispongo? Come/dove/quando li ho costruiti? Da dove e/o da chi mi derivano? In quali situazioni sono stati utili, o inutili? Adesso, o in futuro, li potrei ri-utilizzare? In che modo? Sono saperi che necessitano di essere ri-visitati, o abbandonati, almeno in questa situazione? Che cosa so fare? Il mio modo di essere, di agire, di mettermi in relazione agli altri, è efficace? Potrei in-

¹ Per un approfondimento dei concetti di competenza e di *soft skills*, secondo l'orientamento qui ripreso, si rimanda al testo di De Carlo, 2014.

trodurre delle modifiche, quali, in quali contesti, in relazione a chi? Le mie emozioni, i miei vissuti rappresentano una risorsa cui attingere o, al contrario, sono un ostacolo nella mia vita personale/professionale? ecc. (Alberici, 2000; Formenti, 1998).

Ci rendiamo subito conto di come l'adulto diventi costantemente competente dentro un processo in cui è centrale la sua *storia di vita* e il *come* essa abbia preso forma. La domanda ultima potrebbe essere: «Come sono diventato l'adulto che sono, non sono, potrei/vorrei essere?» (Demetrio, 1997; Formenti, 1998). Tra esperienze avute, non avute, cercate o casuali, contesti sperimentati o non, incontri fatti o mancati, emozioni vissute, negate, ri-elaborate ecc.

La competenza è la capacità di mobilitare e combinare dinamicamente, consapevolmente e responsabilmente (Lokhoff *et al.*, 2010, in De Carlo, 2014: 85) in-situazione attributi appartenenti alle molteplici dimensioni dell'agire (cognitiva/meta-cognitiva; attitudinale; emotivo/motivazionale; narrativo-comunicativo-relazionale; sociale); *lifelong* (*esperienza*); *lifewide* (*pervasività*), per far fronte ad un compito o ad un insieme di compiti in un determinato contesto [...]. La competenza, dunque, non è qualcosa che si possiede, da utilizzare al momento opportuno, bensì un abito mentale² e una metodologia di operare che si sviluppa attraverso l'impegno costante³ a saper organizzare il 'materiale' (conoscenze, esperienze, abilità, emozioni)⁴ che si ha a disposizione, e/o che si acquisisce allo scopo di capire i problemi (non solo pratico-operativi)⁵ e di elaborare ipotesi costruttive per risolverli da solo o in collaborazione (De Carlo, 2014: 85-86).

In ultima analisi, potremmo affermare che la competenza coincida processualmente con quello che ognuno di noi, è, *sa, pensa e fa*, e che il suo sviluppo ci renda più coerenti – in qualità di individui adulti e di professionisti – con noi stessi, con gli altri e con il sistema organizzativo in cui ci troviamo ad operare.

Ci riferiamo ad una coerenza intesa come possibilità di ri-trovare il *senso* (De Carlo, 2014) di ciò che *si è, si sa, si pensa, si fa*. Guadagno non da poco, in un'epoca come quella in cui viviamo che mette a dura prova l'adulto e l'adulto/professionista – nel nostro caso, della cura – nonché l'adulto in situazione di fragilità, o di vera e propria vulnerabilità, come quella legata all'esperienza della malattia e del dolore.

² La variante è nostra.

³ L'aggiunta è nostra.

⁴ Cfr. *supra*.

⁵ Cfr. le note precedenti.

3. Per un antico e nuovo modello di (auto)formazione: la dimensione socio-emotiva della competenza

Le politiche formative rivolte agli adulti e i modelli epistemologici sulla formazione adulta necessitano di un globale, complesso e profondo ripensamento critico sia quando i progetti e le pratiche formative riguardano l'università, a qualunque corso di laurea ci si riferisca (De Carlo, 2014), sia quando esse sono implementate in servizio.

Sempre più si rende di centrale importanza un dispositivo formativo che riconosca e legittimi un'azione riflessiva e autoriflessiva a due livelli, quello dell'esperienza in corso e/o passata, e quello, più personale e profondo, del romanzo di formazione - o anche storia di vita - che tradotto in racconto di formazione pensato e aperto a possibili re-interpretazioni può generare ri-apprendimenti cognitivi e socio-emotivi indispensabili per il processo apprenditivo stesso e per la costruzione della propria identità e del proprio ruolo professionale, in particolare quando si ha a che fare con professionisti che andranno ad operare o già operano in contesti di cura.

«Il *lifelong learning* e il *lifelong wide*⁶ investono la fenomenologia della vita e dell'esistenza, rifacendosi a modelli paradigmatici di tipo eidetico» (De Carlo, 2014: 102). E ancora:

L'Università, e la formazione in servizio, nella logica del *lifelong learning* e del *lifelong wide*⁷, deve poter investire nei processi emotivi e sociali, cognitivi degli studenti e dei professionisti che già svolgono un lavoro di cura⁸ in una prospettiva di rinnovamento e di qualificazione dell'intelligenza di chi già appartiene o sta per entrare nel mondo del lavoro⁹ (De Carlo, 2014: 47).

Di qui, il passo è breve, per introdurre la nozione di autoformazione e quella di *soft skills*, o competenze trasversali, che possiamo anche intendere nella nostra opzione epistemologica, come competenze socio-emotive e meta-competenze esistenziali, non poche volte, *silenti*, in ognuno di noi, ma proprio per questo non meno performative delle competenze esplicite soprattutto nel lavoro di cura che mette in gioco lo stratificato repertorio personale, soggettivo ed autobiografico di saperi, strategie, atteggiamenti, ecc., spesso di natura emotiva ed emozionale.

Si tratta di un equipaggiamento che può costituire senza dubbio una risorsa per il curante, e nella relazione tra lui e il paziente, compresi i fa-

⁶ L'aggiunta è nostra.

⁷ Cfr. *supra*.

⁸ Vedi le note precedenti.

⁹ La variante è nostra.

migliari, se reso consapevole e declinato di situazione in situazione, e di volta in volta. Laddove tale *materiale* agisca in modo inconsapevole soprattutto nel curante neofita, ad originarsi possono essere molti incidenti di percorso, quali incomprensioni relazionali, difficoltà comunicative, atteggiamenti di scarsa adesione alla cura ecc.

Inevitabile l'ulteriore richiamo ai processi di autoformazione che si generano e che andrebbero sollecitati dentro la formazione intenzionale, se per autoformazione, con Biasin, intendiamo la possibilità di sperimentare un'esperienza che: «[...] coniuga l'acquisizione di saperi, la costruzione di senso e la trasformazione di sé e che si sviluppa nelle pratiche sociali e nella vita nel suo insieme» (Biasin, 2009: 70).

4. *L'intelligenza emotiva e la formazione dei curanti*

Se la costruzione di professionalità – per noi, di tipo medico-sanitaria – passa attraverso il *diventare competenti di qualcosa... in qualcosa...* ecc. dobbiamo aggiungere il *diventare competenti emotivamente*, dimensione che la formazione tradizionale, in particolare, medico-scientifica ha tralasciato e continua a tralasciare, dentro e fuori l'università.

È qui, che l'educazione degli adulti, in una prospettiva anche interdisciplinare, è chiamata, a nostro parere, ad assumere con consapevolezza e progettualità, la formazione, di quella che Goleman, ha definito *intelligenza emotiva* strettamente connessa allo sviluppo della *competenza emotiva*, ossia: «L'insieme di abilità pratiche (skills) necessarie per l'autoefficacia (self-efficacy) dell'individuo nelle transazioni sociali che suscitano emozioni (emotion-eliciting social transactions)» (Goleman, 1997: 69)¹⁰.

L'educazione degli adulti, dentro il più ampio sapere pedagogico, è posta anch'essa davanti all'urgenza/emergenza di riconoscere e accogliere la centralità del sapere generato dalla storia emotiva ed emozionale dei soggetti adulti in formazione, soprattutto, se impegnati nel lavoro educativo e di cura. La loro professionalizzazione non può non strutturarsi e articolarsi attorno alla dimensione emotiva esplicita, o resa tale, proprio nel dispositivo formativo.

4. *Competenze silenziose, apprendimento degli adulti e formazione dei curanti dentro e fuori l'università*

Formare gli adulti e più nello specifico gli adulti che svolgono un lavoro di cura – medici, infermieri ecc., – a quelle che chiamiamo com-

¹⁰ Si veda sul tema Dallari, Moriggi, 2017.

petenze *silenziose* identificandole con le soft skills, o anche, competenze trasversali, significa in fondo attenersi ai principi e agli orientamenti attorno ai quali si struttura l'apprendimento adulto secondo la prospettiva andragogica di Knowles (1993; 1996) e le principali teorie di alcuni autori di fondamentale importanza (Bruner, 1988, 1992; Jarvis, 1990; Mezirow, 2003).

Dentro tali sguardi epistemologici, metodologici e procedurali ad essere centrale è l'idea di adulto competente, in grado di ri-elaborare con un buon grado di autonomia la propria vicenda e la personale traiettoria formativa, apprenditiva e professionale, laddove, al centro del dispositivo formativo sia collocata l'*esperienza pensata* e, quindi, tale da generare ipotesi trasformative e possibili apprendimenti significativi.

Ad essere rivisitati e innovati sono gli schemi di azione, i sistemi di rappresentazione e significazione, le strategie procedurali, i punti di vista cognitivi ed emotivi, ecc., che non sempre reggono a un loro utilizzo troppo consolidato, certo e protocollato. Operazione, questa, che ha ricadute importanti sulla propria identità e sul proprio ruolo professionale, nonché sulla relazione di cura stessa.

Ad essere chiamata in causa è la formazione accademica e quella in servizio e pertanto la più globale e ampia cornice teoretica ed operativa dell'educazione degli adulti come ci ricorda Lichtner (come citato in De Carlo, 2014):

[...] bisogna capire che cosa effettivamente le persone hanno imparato dalle loro esperienze personali e professionali, quale sapere hanno acquisito. Non è la pratica, ma il sapere pratico, cioè un sapere legato all'esperienza pratica ma anche il frutto di riflessioni e momenti di autoformazione, che può essere riconosciuto e convalidato come 'credito'.

Bibliografia

- Alberici A. (a cura di) (2000), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma.
- Biasin C. (2009), *Che cos'è l'autoformazione*, Carocci, Roma.
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- (1992), *La ricerca del significato*, Bollati-Boringhieri, Torino.
- Castiglioni M. (a cura di) (2010), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Unicopli, Milano.
- Dallari M., Moriggi S. (2017), *Educare bellezza e verità*, Erickson, Trento.
- De Carlo M.E. (2014), *Formarsi Lifelong e Lifewide. Narrazione Innovazione e Didattica nell'Università dell'apprendimento permanente*, Unicopli, Milano.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.

- Di Rienzo P. (a cura di) (2007), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali ed informali nell'Università. Primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. PRIN 2007*, Anicia, Roma.
- European Commission (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, (Bruxelles, 21/11/2001 COM (2001) 678).
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini e Associati, Milano.
- Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Jarvis P. (1990), *Adult and continuing education* (2 ed.), Routledge, London-New York.
- Knowles M. (1993), *Quando l'adulto impara*, FrancoAngeli, Milano.
- (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mezirow J.D. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.

DOTTORI DI RICERCA E TRANSIZIONI PROFESSIONALI. UNA RICERCA SULLE COMPETENZE TRASFERIBILI

Andrea Galimberti

1. Introduzione

I network che oggi creano conoscenza sono in costante mutamento e i sistemi educativi si trovano sempre più ad affrontare nuovi interrogativi e nuove questioni circa il proprio ruolo nella società della conoscenza (Delanty, 2001). Chi oggi decide di avviarsi verso la professione accademica, al termine del dottorato di ricerca, si colloca in uno degli snodi più critici e controversi di questo scenario. In tutti i paesi occidentali si verifica, infatti, una riduzione delle opportunità di carriera accademica a lungo termine: le possibilità di avere una posizione stabile in Università per un neo-dottore di ricerca si aggirano intorno al 5-10% a seconda della nazione di appartenenza (Van der Weijden, Teelken, Drost, De Boer, 2016). Un recente studio condotto dall'Associazione dei Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani (ADI, 2016) mostra come solo il 6,5% degli attuali assegnisti di ricerca avrà la possibilità di proseguire la carriera accademica. Questa incertezza (Fumasoli, Goastellec, Kehm, 2015) è esacerbata da una generale difficoltà per i dottori di ricerca nel trovare un'occupazione realmente soddisfacente in contesti professionali esterni (Vitae, 2010; European Science Foundation [ESF], 2013). Le esperienze accademiche, infatti, non sono di immediata e facile lettura per chi ha poca conoscenza di questo mondo e, parallelamente, non è sempre semplice per un ricercatore universitario comprendere quali aspetti della propria esperienza possano suscitare un interesse professionale in interlocutori non accademici (Galimberti, 2016).

Sono processi, questi, che interrogano, a livello più ampio, il ruolo attuale dell'Università – e della conoscenza da essa generata – all'interno della società e, in particolare, della sfera economica. Alcuni studiosi sottolineano come, in vista di facilitare l'occupabilità, sembri avanzare una visione di Università sempre più allineata al mondo delle imprese in termini di logiche, linguaggi e strumenti (Delanty, 2001). Altri sostengono invece quanto sia vitale mantenere una distanza tra questi mondi che possa costruire differenze generative e virtuose (Collini, 2012) e

non un rapporto di mero adattamento. A supporto di quest'ultima tesi c'è il fatto che, paradossalmente, il mercato stesso crea il rischio di mancanza di opportunità professionali proprio per coloro che sviluppano quelle competenze di alto livello ritenute fondamentali per l'economia della conoscenza (Field, 2006). Questioni come l'*overskilling* e lo *skill mismatch* costituiscono, infatti, uno dei principali problemi delle cosiddette economie mature (Galimberti, 2017) e hanno effetti negativi in termini di «[...] livelli di produttività inferiori, una minore soddisfazione professionale, stress psicologico, oltre a rappresentare, a livello aggregato, uno spreco in termini di investimenti effettuati per la formazione» (Flisi *et al.*, 2014).

Una delle strategie fondamentali individuate per superare questo tipo di problemi consiste nella necessità di formarsi delle competenze che vadano oltre il proprio ambito di impiego per migliorare le proprie prospettive professionali (Boffo *et al.*, 2017). I ricercatori, in questo senso, non fanno eccezione (Orefice, Cunti, 2009; Federighi, 2014; Fiorucci, 2014) ed anche a loro è richiesto di muoversi attivamente in questa direzione:

I ricercatori oggi affrontano nuovi percorsi accademici e nuove opportunità di occuparsi in altri settori, così come la pressione derivante dal considerare una maggiore varietà di itinerari professionali [...]. Per affrontare queste sfide, i ricercatori necessitano di abilità che permettano loro di muoversi tra settori differenti durante le loro vite professionali e di attrezzarsi per modalità di lavoro sempre più in rete e interdisciplinari (OECD, 2012: 16).

In risposta a un sondaggio, svoltosi nel Regno Unito nel 2010, il 60% di chi ha un dottorato di ricerca ha dichiarato di utilizzare le abilità *generiche* sviluppate nella formazione alla ricerca nella maggior parte del tempo lavorativo (Vitae, 2010). Ciononostante, a meno che qualcuno coinvolto nel processo di *recruitment* non abbia a sua volta un dottorato di ricerca, nessuna di queste competenze vengono estrapolate, di norma, da un CV di tipo accademico. Un'attenzione crescente si orienta, dunque, non solo verso la formazione di competenze trasferibili per i ricercatori, ma anche verso la possibilità di prenderne consapevolezza e di riuscire a renderle visibili. La European University Association (EUA) ha suggerito che i ricercatori dovrebbero essere più consapevoli dell'acquisizione implicita di competenze che prendono forma durante il proprio corso di dottorato ed essere in grado di convogliarle verso potenziali datori di lavoro (EUA, 2009). Un compito non facile, visto che il concetto stesso di competenza è problematico e per niente univoco.

I documenti dei principali organismi internazionali dei paesi occidentali (OECD; World Bank, Fondo Monetario Internazionale, Unione Europea) considerano le competenze una sorta di «oggettivazione di

abilità umane» (Han, 2009) descritte come misurabili e gestibili. Questa concezione ha portato a molti tentativi volti a definire le competenze rilevanti per le economie della conoscenza, ma i risultati si configurano spesso come liste di abilità astratte e universali. Nonostante questi tentativi riduzionisti di creare vocabolari condivisi e *oggettivi*, il termine competenza rimane sufficientemente vago «da essere utilizzato dalle persone in modi molto differenti in relazione con i loro specifici assunti di fondo e i loro programmi» (Illeris, 2009: 8). La questione diventa ancora più complessa nel momento in cui si passa dalle competenze specialistiche a quelle trasversali (Alessandrini, De Natale, 2015), visto che per cogliere quest'ultima dimensione diventa imprescindibile identificare e descrivere quelle conoscenze tacite (Eraut, 2009) e quegli aspetti contestuali (Le Boterf, 2010) che spesso si collocano sullo sfondo delle esperienze di apprendimento.

Queste considerazioni sono state utilizzate come punto di partenza per una ricerca che mira a interrogare la questione delle competenze trasferibili alla luce delle esperienze di dottori di ricerca che hanno effettuato una transizione professionale in contesti esterni all'accademia. I risultati attesi consistono in un'analisi delle diverse dimensioni coinvolte nelle transizioni e in un'esplicitazione degli assunti di fondo che strutturano il dialogo tra dottori di ricerca e i contesti professionali extra-accademici.

2. La ricerca: metodologia, scelta del campione e primi risultati

La ricerca qui brevemente presentata è di tipo qualitativo e la cornice teorica è rappresentata dal pensiero sistemico (Bateson, 1972) e dal costruzionismo sociale (Gergen, 1999). Tali presupposti delineano un'ontologia relazionale in cui conoscenze, significati e apprendimenti vengono co-costruiti all'interno di un sistema relazionale caratterizzato da differenti livelli comunicativi e semantici (Formenti, 2017). Questa posizione epistemologica ha effetti sul metodo e l'oggetto di ricerca, così come sui risultati attesi.

Allo scopo di analizzare, descrivere e dar forma al complesso sistema che struttura le differenti idee ed esperienze relative alle competenze trasferibili dei dottori di ricerca, si è scelto di esplorare il punto di vista di differenti attori che in differenti modi partecipano a co-costruire l'«ecologia delle idee» (Bateson, 1972) che si struttura attorno a questo tema. Si è, quindi, scelto di realizzare interviste narrative (Merrill, West, 2009) rivolgendole a: dottori di ricerca che hanno effettuato delle transizioni professionali, chi è responsabile della loro formazione (professori universitari coinvolti nei corsi di dottorato) e chi si trova a selezionarli (piccole-medie imprese, centri di ricerca pubblici e privati ecc.).

La costruzione di questo campione ha implicato diverse decisioni: prima, tra tutte, quella di intervistare dottori di ricerca provenienti da differenti discipline in modo da cercare una coerenza con l'idea di competenza *trasversale*. Un altro criterio è stato quello di eterogeneità delle traiettorie professionali in termini di destinazioni: da contesti più familiari con la ricerca accademica (ad esempio centri di ricerca di grandi organizzazioni) ad altri ad essa più lontani (organizzazioni e imprese medio/piccole). Questa diversità sta permettendo di esplorare una ampia varietà di assunti e dialoghi presenti durante le transizioni. I centri di ricerca di grandi organizzazioni e imprese sono, ad esempio, più abituati a comprendere il valore del dottorato di ricerca e spesso adottano idee e linguaggi coerenti con quelli accademici. Al contrario, molti contesti di medie o piccole dimensioni, che non hanno personale espressamente dedicato alla ricerca, spesso non sanno nemmeno cosa sia un dottorato di ricerca e questo punto di partenza genera un dialogo completamente differente. Riguardo alle esperienze di transizione si sono interrogate dimensioni come: la motivazione del passaggio tra il contesto accademico e un nuovo contesto professionale, gli apprendimenti che si sono riusciti a traslare e/o trasformare, valorizzandoli e ciò che, invece, si è dovuto invece *disapprendere*, così come momenti di disorientamento e difficoltà.

La ricerca è nella sua fase iniziale, ma da una prima analisi delle interviste narrative è possibile iniziare a prospettare qualche pista di riflessione.

I dottori di ricerca intervistati esplicitano come apprendimenti e competenze spesso sviluppati incidentalmente nel corso del percorso di dottorato (attività di divulgazione scientifica, di tutoraggio di studenti ecc.), così come aspetti di esperienze professionalizzanti a cui non si era prestata attenzione (come, ad esempio, la gestione della dimensione relazionale di un network di ricerca internazionale) si rivelano improvvisamente utili e valorizzabili all'interno del nuovo contesto professionale. Allo stesso tempo, nelle narrative, sono presenti momenti in cui idee e azioni costruiti nel tempo si rivelano non più utili nel nuovo contesto professionale. Queste ultime situazioni sono spesso sperimentate come disorientanti e critiche, ma anche trasformative: richiedono, infatti, la ristrutturazione di alcune cornici di riferimento (Mezirow, 1991). Vengono, quindi, descritti processi di apprendimento che portano a nuovi posizionamenti in diverse dimensioni implicate nella transizione: i saperi taciti ed espliciti acquisiti, le proprie competenze, ma anche la propria identità professionale in termini di ruolo, di senso, di soddisfazione personale e di riconoscimento. Dialogare con queste istanze non richiede solo pensiero strategico e strumentale ma anche risorse immaginative.

I materiali narrativi raccolti ed analizzati nel corso della ricerca vengono utilizzati per allestire, in contemporanea, laboratori formativi all'interno dei corsi interdisciplinari della Scuola di Dottorato dell'Università

degli Studi di Milano Bicocca, collocabili, dunque, nel terzo ciclo della formazione universitaria (Orefice, Del Gobbo, 2011). I partecipanti sono estremamente interessati alla possibilità di mettere a fuoco e valorizzare gli apprendimenti che stanno sviluppando e di collocarli nel più vasto scenario di mutamenti socio-economici in cui prende forma il loro percorso professionale. In questa direzione, si sta rivelando fondamentale riflettere con loro sulle esperienze raccolte e analizzate durante la ricerca.

3. Conclusioni

Una delle premesse di fondo che caratterizza la ricerca qui presentata ipotizza che le attuali politiche educative ispirate al *lifelong learning* e basate su una epistemologia riduzionista non aiutano a percepire e comprendere la complessità dei contesti di apprendimento (Edwards, Biesta, Thorpe, 2009), così come il potenziale di apprendimento connesso all'atto di *trasferire* una competenza da un contesto all'altro. Ci si attende che la ricerca possa avere implicazioni teoriche su questo punto, così come valenze pragmatiche, sia in termini di miglioramento di conoscenze per la progettazione di competenze trasferibili all'interno delle Scuole di Dottorato, che di valorizzazione dei profili dei dottori di ricerca, al fine di migliorarne le opportunità professionali. Le prime analisi dei materiali di ricerca, così come i primi laboratori formativi destinati ai dottorandi, stanno portando risultati interessanti su entrambi i fronti. Le prossime azioni previste dalla ricerca consisteranno nell'ampliare le dimensioni descrittive del fenomeno interrogato, integrando le esperienze dei dottori di ricerca intervistati con un punto di vista interno all'accademia (coloro che si occupano della loro formazione) e con un punto di vista esterno (coloro che si occupano di selezionarli in contesti professionali extra-accademici).

Bibliografia

- Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani (2016), *VI Indagine Adi su dottorato e Post-Doc*, <<https://dottorato.it/sites/default/files/survey/vi-indagine-adi-postdoc.pdf>> (07/2018).
- Alessandrini G., De Natale M.L. (a cura di). (2015), *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Bateson G. (1972), *Steps to an ecology of mind*, Ballantine Books, New York.
- Boffo V., Fedeli M., Lo Presti F., Melacarne C., Vianello M. (a cura di) (2017), *Teaching and learning for employability: new strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino.
- Collini S. (2012), *What are universities for?*, Penguin Books, London.

- Delanty G. (2001), *Challenging knowledge: The University in the knowledge society*, Open University Press, Buckingham.
- Edwards R., Biesta G., Thorpe M. (2009), *Rethinking contexts for learning and teaching*, Routledge, London.
- Eraut M. (2000), *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*, «British Journal of educational Psychology», 70, pp. 113-136.
- European Science Foundation (2013), *Research careers in Europe. Landscapes and horizons. A report by the ESF member organisation forum on research careers*, ESF, Strasbourg.
- Federighi P. (2014), *PhD: internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione*, «Pedagogia Oggi», 1, pp. 28-43.
- Fiorucci M. (2014), *Il profilo formativo dei dottori di ricerca*, «Pedagogia Oggi», 1, pp. 11-20.
- Field J. (2006), *Lifelong learning and the new educational order*, Trentham Books, Stoke on Trent (UK).
- Flisi S., Goglio V., Meroni E. Caetano Rodrigues J., Rodrigues Ferro M., Vera Toscano E. (2014), *Occupational mismatch in Europe. Understanding overeducation and overskilling for policy making*, Publications Office of the European Union, Brussels.
- Formenti L. (2017), *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fumagalli A. (2007), *Bioeconomia e capitalismo cognitivo*, Carocci, Roma.
- Fumasoli T., Goastellec G., Kehm B.M. (2015), *Academic work and careers in Europe. Trends, challenges, perspectives*, Springer, Dordrecht.
- Galimberti A. (2016), *Dottori di ricerca, overskilling e competenze trasferibili. L'esperienza del progetto FindYourDoctor*, «Lifelong Lifewide Learning», XII (27), pp. 43-54.
- (2017), *Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico?*, «MeTis», VI (1).
- Gergen K. (1999), *An invitation to social construction*, Sage, London.
- Han S. (2009), *Competence: commodification of human ability*, in K. Illeris (ed.), *International perspectives on competence development*, Routledge, London, pp. 56-68.
- Illeris K. (ed.) (2009), *International perspectives on competence development*, Routledge, London.
- Le Boterf G. (2010), *Repenser la compétence*, Groupe Eyrolles, Paris.
- Merrill B., West L. (2009), *Using biographical methods in social research*, Sage, London.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Wiley & Sons, New York.
- OECD (2012), *Transferable skills training for researchers. Supporting career development and research*, OECD Publishing, <<http://www.oecd.org/science/transferableskills.htm>> (07/2018).
- Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2009), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.

- Orefice P., Del Gobbo G. (a cura di) (2011), *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Van der Weijden I., Teelken C., Drost M., De Boer M. (2016), *Career satisfaction of postdoctoral researchers in relation to their expectations for the future*, «Higher Education», 72, pp. 25-40.
- Vitae (2010), *What do researchers do? Doctoral graduate destinations and impact three years on*, The Careers Research and Advisory Centre (CRAC), Cambridge.

L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'*HIGHER EDUCATION* PER LA FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI DEL DOMANI

Gaia Gioli

1. *Percorsi in Higher Education e ricerca del lavoro*

Cosa stanno facendo le Università europee per affrontare le sfide del XXI secolo e preparare i giovani al mercato del lavoro globale? Perché parlare di internazionalizzazione dell'alta formazione se il tasso di mobilità internazionale è ancora così basso come denunciano i dati statistici (Eurostat, 2018)?

Queste domande rappresentano una valida sintesi dei maggiori interrogativi che emergono quando il tema di ricerca è quello della *European Higher Education*; tema che non tocca solo il campo dell'educazione degli adulti, ma anche delle politiche e strategie sulla ricerca e la didattica universitaria, dei programmi e delle buone pratiche messe quotidianamente in atto da docenti, staff e studenti per rafforzare conoscenze e competenze per la ricerca del lavoro. In tale contesto occorre considerare anche il cambio di passo richiesto da un mercato del lavoro dinamico ed in costante cambiamento che ha accelerato la necessità di aggiornare i curricula universitari e la modalità in cui questi vengono implementati. Le trasformazioni del mercato del lavoro oggi a livello europeo presentano dinamiche preoccupanti se si guarda all'occupazione giovanile e fanno emergere la necessità di implementare azioni che sostengano la loro ricerca del lavoro, soprattutto in un contesto, quello italiano, in cui la disoccupazione dei giovani adulti continua ad essere un problema strutturale che impatta direttamente su inclusione e coesione sociale e sulla costruzione di cittadinanza (Eurostat, 2017).

Ci si domanda quindi se sia possibile facilitare l'occupazione giovanile puntando su una ricerca del lavoro a livello internazionale. Stando ai numeri, sembrerebbe anche questa una via non sempre praticabile. La metà dei giovani europei tra i 20 e i 34 anni attualmente disoccupata sarebbe disponibile a trasferirsi per cercare lavoro: il 21% di questi verso un'altra regione o un'altra città, mentre un altro 20% circa si preparerebbe per un mercato del lavoro europeo (12%) o globale (17%) (Eurostat, 2018). La mobilità poi cresce proporzionalmente con il titolo di studio: più alto è il titolo e maggiore è la propensione al trasferimento all'estero per

la costruzione della propria carriera professionale. Tuttavia sono ancora moltissimi i giovani italiani che non si sono mai trasferiti per lavoro, né all'estero né all'interno del territorio italiano: il 98% dei *millennials* italiani, laddove la media europea si attesta intorno al 60% (Eurostat, 2018). Le ragioni possono essere ricercate nelle difficoltà linguistiche innanzitutto, ma anche nella difficoltà di comprendere quali sono i bisogni di competenze del mercato.

In un recente saggio Paolo Federighi (2014) sottolinea la rilevanza della connessione tra competenze, innovazione, produzione di valore aggiunto per la collettività, mobilità e internazionalizzazione. Con estrema chiarezza evidenzia come il nesso tra questi elementi sia *conditio sine qua non* per una crescita di benessere per l'intera collettività a livello nazionale e globale.

Se un paese o un'impresa non sono capaci di valorizzare le competenze di una persona perché l'attività che le utilizza è stata acquisita da altri, è la persona che deve impegnarsi in percorsi di crescita e di mobilità. Le attività che portano alla produzione di un prodotto sono disperse nel mondo e creano un mercato mondiale del lavoro in cui circolano sia i migranti che gli *espatriati*, portati per il mondo dalle loro competenze [...]. Il rapporto lineare tipico del secolo scorso tra scuola e impresa (l'istituto tessile per l'impresa tessile nel distretto tessile) può sopravvivere solamente in limitati casi e per periodi difficili da prevedere. Il rapporto scuola-territorio si è dilatato a dismisura. Le politiche scolastiche nazionali non hanno la funzione di fornire forza lavoro qualificata all'economia nazionale, ma a quella globale di cui l'economia nazionale è parte (p. 31).

Quello che vale per gli Stati e le imprese trova un parallelismo diretto con il sistema educativo e formativo, dove la connessione si esplica nella importanza strategica dell'internazionalizzazione dell'alta formazione con la costruzione di *employability* (Harvey, 1999; Yorke, Knight, 2006), con il processo di orientamento, l'attività di studio, la architettura didattico-pedagogica e, in ultima analisi, dopo la laurea, l'ingresso nel mondo del lavoro (Boffo, Gioli, Del Gobbo, Torlone, 2017: 161-188).

2. Il Double Degree tra internazionalizzazione e globalizzazione

È incoraggiante notare come il concetto di internazionalizzazione sia presente ormai nelle agende politiche delle varie Università a livello globale, quanto interesse e attenzione accenda; ciononostante non sempre è utilizzato nella stessa accezione. Per alcuni può corrispondere ad un sinonimo delle varie attività di mobilità internazionale che vengono organizzate per gli studenti ed i docenti, per altri all'attivazione di accordi di tipo culturale e di ricerca, o addirittura alla attivazione di partneria-

ti e progetti internazionali. In altri contesti invece con *internazionale* si rinvia alla presenza fisica di una Università all'estero, ad esempio attraverso i cosiddetti *branch campus* o i *franchise*, o una presenza virtuale con le tecniche di e-learning..

Numerosi termini sono spesso confusi o utilizzati in maniera interscambiabile con quello di *internazionalizzazione*, un esempio fra gli altri è l'uso del concetto di *globalizzazione* (Altbach, 2004). La descrizione più nota di internazionalizzazione è quella coniata da Knight e de Wit (1999) e strettamente collegata a quella di globalizzazione.

Globalisation is the flow of technology, economy, knowledge, people, values, ideas [...] across borders. Globalization affects each country in a different way due to a nation's individual history, traditions, culture and priorities.

Internationalization of Higher Education is one of the ways a country responds to the impact of globalization yet, at the same time respects the individuality of the nation ((Knight, De Wit, 1999: 14).

Questa definizione, seppur antecedente di qualche anno l'avvento dell'ICT e della *knowledge society* nell'*Higher Education*, è stata per decenni quella che meglio si prestava a rispecchiare la dimensione internazionale dell'alta formazione e a far comprendere la differenza tra internazionalizzazione e globalizzazione: due fenomeni strettamente interrelati ma distinti tra loro. La globalizzazione in un certo qual senso è stata individuata come un *driver*, un agente esterno, mentre la internazionalizzazione come la reazione a questo (OECD, 1999: 14). Allo stesso modo è importante notare come in nessuna delle due definizioni si citi il termine educazione o formazione, seppure siano state entrambe coniate da Knight e de Wit (1997: 6) in riferimento alla *Higher Education*; questo perché la globalizzazione è stata vista come un fattore chiave di tipo ambientale che impatta significativamente, sia in positivo che in negativo, sull'educazione e quindi sull'internazionalizzazione di questa (Knight, 2007: 209-210). Negli anni successivi, sono stati coniatati infiniti termini legati alla dimensione internazionale dell'alta formazione¹, che hanno portato il concetto di internazionalizzazione a diventare un *jolly* della educazione internazionale (de Wit, 2002: 114).

¹ A titolo esemplificativo, si ricordano alcuni termini legati all'internazionalizzazione dell'alta formazione emersi nel 21 secolo: *transnational education* (UNESCO e Council of Europe, 2001), *borderless education* (Cunningham et al., 2000), *offshore education*, *cross-border education*, *transnationalization*, *multinationalization*, *regionalization*. È interessante notare come questi termini siano tutti legati al concetto di confine in termini disciplinari e geografici, e non invece alle differenze culturali (multi- e inter-culturali), o alla comparazione tra esse, che possano derivare da una pratica educativa che coinvolga docenti o studenti afferenti a Università ubicate in differenti Stati.

Con il passare del tempo, le scelte a livello macro (politiche educative) e micro (pratiche) hanno imposto un aggiornamento della definizione di internazionalizzazione che considerasse sia il livello nazionale che quello istituzionale. La internazionalizzazione è stata così definita come «the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education» (Knight, 2003: 2); definizione successivamente ampliata da de Wit, Hunter, Howard e Egron-Polak (2015: 29) per includervi l'idea di intenzionalità: «the *intentional* process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society».

La definizione appare volutamente neutrale, come a voler creare una base di partenza egualitaria per la collaborazione delle Università, per la riuscita della internazionalizzazione nella didattica, nella ricerca, ovvero per realizzare quel tanto desiderabile innalzamento della qualità offerta e percepita e quindi del rating a livello globale delle stesse Università. I termini scelti per la definizione sono oltremodo rilevanti e densi di significato. Si fa riferimento infatti al principio dell'impegno continuo: per il miglioramento dell'internazionalizzazione dell'*Higher Education* occorre rielaborare gli input ricevuti per la produzione di determinati output. Tale impegno deve essere *embedded* nelle politiche e nelle pratiche («integrating») per il raggiungimento della dimensione interculturale e internazionale («international, intercultural, and global dimension»), ovvero il concretizzarsi delle possibili relazioni che si possono instaurare nell'ambito del suddetto processo tra Università, comunità, culture e Stati. I concetti di «purpose, function and delivery» invece sono significativamente accostati. Purpose si riferisce in generale al ruolo e agli obiettivi dell'*Higher Education*. Function invece ai compiti basilari che caratterizzano l'istituzione, come ad esempio la didattica, la ricerca, la terza missione. Mentre infine *delivery* è l'offerta di percorsi formativi nelle sue declinazioni domestiche (*at home*) ed estere (*abroad*).

3. Gli strumenti per l'internazionalizzazione

Ma come si realizza concretamente l'internazionalizzazione dell'*Higher Education*? A tal proposito sono state spese numerose pagine di letteratura che hanno portato da un lato ad individuare i principali strumenti per l'internazionalizzazione (le specifiche attività), e dall'altro hanno evidenziato l'importanza di questa per la qualità della formazione, il benessere e lo sviluppo di competenze di studenti e docenti (de Wit, 2017).

Tra gli strumenti di cui le Università si sono dotate nel corso degli anni per realizzare quello che è stato poi definito *stretching out of the university* (Sidhu, Christie, 2014), si ricorda la creazione di accordi interna-

zionali, branch campus internazionali, double/joint degree, MOOCs, solo per citarne alcuni. Possiamo infatti affermare che ormai i tempi in cui gli studenti universitari trascorrevano gli anni di studio in una medesima Università collocata in un luogo fisico ben definito sono trascorsi (Knight, 2016). Al contempo il *mainstream of internazionalization* passa da un processo internazionale, interculturale e globale (de Wit, Hunter Howard & Egron-Polak, 2015) che richiede: 1) il superamento dei confini nazionali, 2) il contatto tra almeno due culture ed una mutua trasformazione basata sulle relazioni cross-culturali, 3) l'estensione globale come fine e sostanza (Knight, 2004: 8). L'internazionalizzazione è infatti un processo di trasformazione e di cambiamento realizzato sulla base dei bisogni individuali di docenti e studenti e sugli interessi o le sensibilità delle istituzioni coinvolte. Ecco quindi che non esiste un modello che vada bene a priori. Diversamente vi possono essere obiettivi, strategie o misure che sono in voga in un determinato momento o che più di altre permettono di realizzare quel *branding* che, scevro da finalità puramente sociali, permette di attrarre il maggior numero di studenti internazionali, o fondi o docenti. In effetti è proprio questa ultima strategia che, lontana dalla *social responsibility* (OECD, CERI, 2008), nega il principio in base al quale ogni Università o istituzione partner/ programma/ Stato coinvolto devono essere in grado di auto-determinarsi e determinare il proprio approccio personale all'internazionalizzazione, sulla base delle proprie finalità, bisogni, risultati attesi. L'alta formazione infatti è direttamente connessa alle economie nazionali e ai bisogni dei cittadini che le abitano.

Di conseguenza la moltitudine di strumenti ideati per l'internazionalizzazione o, peggio ancora, l'internazionalizzazione di per sé non devono essere gli obiettivi da raggiungere. Diversamente l'internazionalizzazione può essere il processo che permette a due o più istituzioni di acquisire conoscenze o competenze in ambito internazionale e interculturale, o valori condivisi tra studenti di diverse Università, grazie a sforzi congiunti nel *teaching and learning*.

Ecco quindi che l'obiettivo non è realizzare un curriculum più internazionale o far aumentare il numero di mobilità in entrata e uscita da un determinato corso di laurea, ma formare gli studenti così che siano in grado di vivere e lavorare in un contesto internazionale, interculturale, in continua trasformazione; in altre parole avere cura dell'ambiente e delle persone che lo vivono, della costruzione della loro *employability* (Harvey, 2003; Yorke, Knight, 2006), intesa come formazione alla vita lavorativa (Boffo, 2018: 115) e prepararli ad essere presenti in un contesto di lavoro sempre più interconnesso, in un mercato globale ad alto tasso di competitività. Dunque siamo di fronte ad un processo intenzionale e globale che punta alla piena formazione umana, ovvero un processo prettamente pedagogico che muove dall'istituzione universitaria a vantaggio suo e dei soggetti che ne fanno parte.

4. Il processo di internazionalizzazione dell'Ateneo fiorentino: il Double Degree in Adult Education, Pedagogical Sciences and Educational Sciences

Nel contesto dell'Ateneo fiorentino, in risposta agli stimoli ricevuti negli ultimi anni, sono state sviluppate numerose azioni per favorire l'internazionalizzazione. Tra queste sono stati attivati anche Joint e Double Degree a livello di laurea triennale e magistrale, ma solo un Double Degree in area pedagogica: il Double Degree in *Adult Education, Lifelong Learning and Educational Sciences* frutto del lavoro congiunto del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della formazione continua e scienze pedagogiche (LM57-85) dell'Università degli Studi di Firenze e del Corso di Laurea in Education della Masaryk University di Brno nell'anno accademico 2017-2018.

Il Double Degree, in linea con la definizione di internazionalizzazione di Jane Knight, rappresenta uno step del processo di internazionalizzazione dei due corsi di laurea; processo che a livello fiorentino si è sviluppato in 4 fasi: (1) Progetto European Master in Adult Education - EMAE e riflessione sulla creazione del curriculum magistrale *European Master of Arts in Adult Education* per la costruzione di *employability*²; (2) Progetto ESRALE e riflessione sulla opportunità di una revisione del curriculum EMAE in un'ottica di *employability* a livello europeo e costruzione di un modello di dottorato europeo³; (3) Progetto PRIN EMP&Co. (PRIN-2012LATR9n) e analisi critica non solo sui processi di transizione al lavoro e di costruzione di *employability* da parte degli studenti universitari,

² Il Progetto European Master in Adult Education – EMAE, finanziato dalla Commissione Europea sotto il programma Socrates (nr. 220383-IC-1-2003-1-DE-ERASMUS-PROGUC-1.2004-2007) – ha portato alla creazione di un curriculum transnazionale di laurea magistrale per la formazione e la professionalizzazione dei giovani nel campo dell'educazione degli adulti. Il progetto è stato guidato dall'Università di Kaiserslautern (Prof. Ekkehard Nuissl) e l'Ateneo fiorentino vi ha partecipato come partner con i Proff. Paolo Federighi (Responsabile Scientifico), Vanna Boffo (Coordinatrice) e Francesca Torlone. Per maggiori informazioni si rinvia a: <<https://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf>> (07/2018). Il riferimento alla categoria di *employability* è già presente nella Dichiarazione di Bologna del 1999 e continua ad esserlo anche nel Comunicato di Yerevan del 2015. Allo stesso modo è presente anche nel processo di internazionalizzazione dell'Università degli Studi di Firenze, CdS LM57-85.

³ Il progetto European Studies and Research in Adult Learning and Education – ESRALE, finanziato dalla Commissione Europea, sotto il 7PQ (n. 540117-LLP-1-2013-1-DE-ERASMUS-EQMC), 2014-2017, ha portato alla creazione di un modello didattico europeo, a livello di laurea magistrale e dottorato, per la formazione e la professionalizzazione dei giovani nei settori educativi e di cura. Il progetto è stato guidato dall'Università di Kaiserslautern (prof. Ekkehard Nuissl) e l'Ateneo fiorentino vi ha partecipato come partner con i proff. Paolo Federighi (Responsabile Scientifico), Vanna Boffo (Coordinatrice), Francesca Torlone e i dott.ri Gaia Gioli e Carlo Terzaroli. Per maggiori informazioni si rinvia a: <www.esrale.org> (07/2018).

ma anche studio dei percorsi didattici e pedagogici in senso lato, del nesso esistente tra qualità della didattica universitaria, pratiche di sostegno all'*employability* quali *guidance* e tirocinio, *calling* o vocazione professionale⁴; (4) Attivazione del Double Degree per la implementazione del modello ESRALE (Fig. 1).

Figura 1 – Processo di internazionalizzazione del CdS LM57-85 [Elaborazione propria].



Nell'arco di 14 anni, a partire dal 2004, il gruppo di ricerca dell'Ateneo fiorentino ha avuto modo di riflettere su come una nuova idea di curriculum magistrale in educazione degli adulti, comune a tutte le Università partner, potesse garantire l'*employability* dei laureati nel lungo termine, una loro apertura rispetto ad un mercato del lavoro internazionale, la costruzione di professionalità forti in ambito educativo e di cura.

La soluzione è stata identificata nella creazione di un Double Master Degree in Adult Education, ovvero di un percorso di laurea magistrale doppio, scelto in ragione della possibilità di offrire agli studenti iscritti due titoli di laurea nazionali, a fronte del raggiungimento dei 120 crediti formativi e la realizzazione di un periodo di mobilità obbligatorio presso la sede estera⁵.

Prima della sua attivazione le Università di Firenze e Brno percorso varie step preparatori, di tipo *funzionale*, *collaborativo* e *politico* (cfr. modello FOPA in Knight, 2012; 2016) necessarie per rafforzare i rapporti accademici di fiducia e collaborazione tra le due Università e le due *faculty* e per garantire la reciprocità di trattamento degli studenti locali e in mobilità.

⁴ Il Progetto *Progettare curricula innovativi per percorsi di apprendimento personalizzati, costruire competenze per l'occupabilità, valorizzare talenti per creare nuove professionalità. Strategie positive dell'alta formazione per affiancare giovani adulti in emergenza occupazionale, come risposta alla crisi sociale, economica e di cittadinanza in atto* – PRIN EMP&Co. (prot. 2012LATR9N – PARTE II), finanziato dal MIUR, e2014-2017, ha studiato il nesso esistente tra la qualità della didattica universitaria, le pratiche di sostegno all'*employability* degli studenti universitari, i fattori di successo universitario e l'occupazione giovanile dei laureati magistrali italiani. Coordinatore del progetto è stata l'Università di Padova (prof.ssa Monica Fedeli) mentre l'Ateneo fiorentino ha partecipato come partner con i proff. Vanna Boffo (Responsabile Scientifica), Paolo Federighi, Francesca Torlone e la dott.ssa Gaia Gioli. Per maggiori informazioni si rinvia a: <<http://empe-coprin.it/>> (07/2018).

⁵ Il Double Degree si differenzia dal Joint degree per la tipologia di titolo di laurea rilasciato. Nel caso del Double Degree i titoli sono due (o più), mentre nel caso del Joint degree il titolo di laurea è unico e rilasciato congiuntamente dalle due Università.

Innanzitutto 1) sono stati attivati Accordi di collaborazione scientifica e culturale che, come *framework* di riferimento hanno permesso di regolamentare gli ambiti di studio e ricerca comuni, le pubblicazioni, la mobilità ed i finanziamenti; 2) ci si è accertati che tra le due Università vi fossero corsi di laurea magistrale comparabili al fine di permettere agli studenti di acquisire una formazione omogenea, finalizzata al raggiungimento di livelli di qualificazione superiore nel settore dell'educazione degli adulti e delle scienze pedagogiche; 3) è stato compiuto uno studio di fattibilità sull'attivazione di un Double o di un Joint Degree; 4) si è verificata la disponibilità delle presidenze e Consigli dei due corsi di laurea coinvolti ad attivare un titolo di studio doppio. Il percorso compiuto, soprattutto dai presidenti dei due Corsi di Laurea, proff. Vanna Boffo e Petr Novonty, è stato alquanto articolato e ha rappresentato uno sforzo congiunto non indifferente che ha richiesto tempo, circa tre anni, costanza e disponibilità estrema.

In questo contesto, si è scelto di strutturare un piano di studi magistrale (120 ECTS) che avesse a fondamento la categoria di *employability* implicita e trasversale a tutto il curriculum (Yorke, Knight, 2006) e che fosse suddiviso in 2 sezioni articolate a loro volta in 5 aree. La prima sezione, comune a tutte le Università partner e per questo definita *Common Core*, incentrata sull'acquisizione di conoscenze e competenze centrali per la figura dell'educatore degli adulti, è stata organizzata in:

- A. *Core fields of Adult Education in Europe* (40 ECTS): gli studenti sono formati rispetto ai fondamenti dell'educazione degli adulti nelle seguenti tematiche: (A1) *Theoretical Framework* – 5 ECTS; (A2) *Learning and Teaching*– 10 ECTS; (A3) *Management and Public relations* – 10 ECTS; (A4) *Policy and Economy* – 8 ECTS; (A5) *Counselling and evaluation* – 7 ECTS. In aggiunta, acquisiscono competenze metodologiche nell'ambito della giustapposizione e comparazione in quanto sono messi nelle condizioni per poter individuare le differenze tra i vari approcci nazionali.
- B. *Research in educational sciences/adult education* (10 ECTS): questa area rappresenta una prima introduzione agli ambiti di ricerca e alla metodologia adottata dalla comunità scientifica europea dell'adult education. Permette quindi agli studenti di iniziare a riflettere sul proprio progetto di tesi e iniziare a delineare la domanda della ricerca.
- C. *Specific courses of the university* (50 ECTS): questa area varia coerentemente con l'Università di appartenenza e riflette quelli che sono gli ambiti di interesse dei singoli Dipartimenti e docenti.
- D. *Transnational Project Work* (10 ECTS): il progetto transnazionale, da non confondersi con il lavoro di tesi, è svolto congiuntamente da gruppi di studenti internazionali che collaborano per il disegno, la realizzazione, implementazione e valutazione di progetti congiunti. Rientra in questa area anche il tirocinio curriculare se svolto all'e-

stero presso l'Università partner o in una istituzione/realità del paese ospitante.

- E. *Master Thesis* (10 ECTS): la tesi di laurea magistrale prevede un relatore ed un correlatore scelti per affinità di ambiti di ricerca, laddove il primo è docente della Università di riferimento dello studente mentre il secondo è scelto tra i docenti della Università partner. Il tema di ricerca deve riflettere l'ambito internazionale in cui lo studente agisce; deve avere quindi un respiro internazionale rilevabile dalla tipologia di ricerca compiuta o dal tema scelto (ricerca comparativa o ricerca su un tema internazionale).

La seconda sezione, denominata *Individual courses*, è composta dai corsi supplementari specifici per le Università di Firenze e Brno (50 ECTS).

Tabella 1 – Il piano di studi del Double degree aggregato in aree e sezioni [Materiali preparatori all'attivazione del Double degree; brochure del Double degree, <https://www.scifopsi.unifi.it/upload/sub/locandine-seminari-eventi/2017/Cdl_Adult_Education_2017_18_ITA_P_Rev.1.pdf>, 07/2018].

European Master in Adult Education	
<i>Common Core</i> (courses offered in every EMAE university)	<i>Individual courses</i> (course offer varies in EMAE universities)
A Core Fields of AE in Europe <ul style="list-style-type: none"> • A1 Theoretical Framework • A2 Learning and Teaching • A3 Management and PR • A4 Policy and economy • A5 Counselling and evaluation 	C Supplementary courses <ul style="list-style-type: none"> • C1 Univ. specific Courses (to A1) • C2 Univ. specific Courses (to A2) • C3 Univ. specific Courses (to A3) • C4 Univ. specific Courses (to A4) • C5 Univ. specific Courses (to A5)
B Research in Ae in Europe	
D Transnational Project-Work	C6 Univ. specific Courses (to B)
E Master Thesis	C7 Extra Courses

Al termine della fase di pianificazione del curriculum del Double degree si è proceduto a regolamentare elementi di contesto, fondamentali per la buona riuscita e la serenità di rapporti tra le due Università, quali: 1) il pagamento delle tasse universitarie, attraverso un processo che ha coinvolto le Presidenze e i Consigli dei due corsi di laurea, le Segreterie amministrative e didattiche, altri Uffici preposti a supervisionare il processo; 2) i termini per l'iscrizione al corso di laurea doppio (quando, quanti studenti, istituzione di un Board congiunto di valutazione delle richieste di ammissione); 3) i requisiti minimi per l'accesso alla mobilità, al fine di garantire la qualità del percorso educativo (durata della mobilità, conoscenza della lingua straniera, etc.); 4) i termini della mobilità (ECTS da acquisire, finanziamenti, assicurazione sanitaria e contro gli infortuni, equiparazione degli studenti in mobilità con gli studenti locali nell'ac-

cesso ai servizi universitari quali mense); 5) individuazione degli organi preposti alla risoluzione dei conflitti e delle controversie che dovessero sorgere. 6) Sono stati infine individuate le equipollenze tra i singoli insegnamenti, ovvero è stata concordata l'offerta formativa in termini di contenuti disciplinari, *learning outcomes* e numero di ECTS, seguendo la ripartizione di aree e sezioni.

5. Conclusioni

Dalla riflessione sull'azione, emerge dunque come negli anni sia avvenuta una trasformazione non solo dell'organizzazione universitaria e dei curricula, ma di tipo culturale che ha orientato l'*Higher Education* verso la costruzione di un contesto positivo per il rafforzamento dell'*employability*. In altre parole l'Università si è attivata per interpretare l'emergenza occupazionale e analizzare i reali bisogni di competenze dei futuri lavoratori, supportandoli nell'acquisizione di conoscenze e capacità necessarie per poter agire con competenza in un contesto culturale e sociale diverso dal proprio, essere in grado di superare le barriere linguistiche e di spazio ed agire eticamente.

Il Double Degree rappresenta una buona pratica per l'internazionalizzazione in quanto può accogliere studenti da tutto il mondo, offrire esperienze di mobilità e tirocinio retribuite, creare uno spazio di dialogo tra Università e mondo del lavoro attraverso un approccio didattico nuovo e *work-related*, rafforzare le competenze di ricerca, fondamentali non solo nel lavoro di tesi ma per la ricerca del lavoro. Si sta delineando quindi come una progettazione rispettosa della soggettività e individualità, che non punta a conformare gli studenti ad un modello prestabilito ma che si fonda sull'accoglienza, il riconoscimento e la relazione con l'altro, sia esso persona o mercato del lavoro. Al contempo non persegue l'intento di attrarre gli studenti internazionali migliori, finanziamenti o incrementare la visibilità o il ranking internazionale delle due Università partner – problematiche sempre più frequenti (OCED, CERI, 2008; Mihut, Altbach, de Wit, 2017).

Il principio che guida il Double Degree è infatti quello della cura. I soggetti coinvolti nella relazione educativa – come ben si evince dall'organizzazione del lavoro di progetto transculturale/tirocinio/tesi previsti nel curriculum – si trovano in un contesto di piena condivisione (sociale, culturale), dialogo, ascolto attento e partecipato che permette loro di conoscersi ed interpretarsi reciprocamente. È fondata sulla relazione educativa fra chi è alla ricerca di un profilo di riferimento e chi ha già acquisito un proprio bagaglio di valori e significati, è densa di significato ed è in grado di creare le condizioni per permettere ai giovani di maturare e agire intenzionalmente nel mondo, costruendo la propria *employability*,

disegnando un proprio progetto di vita e perseguendolo. Ecco dunque che il Double Degree non può essere sconnesso dal contesto di riferimento, né le strategie e le politiche educative di oggi, che impatteranno sui laureati e il mercato del lavoro di domani con competenze che permetteranno la crescita o il declino del paese nel confronto internazionale.

Bibliografia

- Altbach P.G. (2004), *Globalization and the university: myths and realities in the unequal world*, «Tertiary education and management», X (1), pp. 3-25.
- Boffo V. (2018), *Curare la transizione verso il mondo del lavoro: giovani adulti dopo la laurea*, in L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Armando, Roma, pp. 108-125.
- Boffo V., Gioli G., Del Gobbo G., Torlone F. (2017), *Employability processes and transition strategies in higher education: an evidence-based research study*, in V. Boffo, M. Fedeli, C. Melacarne, F. Lo Presti, M. Vianello, *Teaching and Learning for employability: new strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino, pp. 161-198.
- Cunningham S., Ryan Y., et al (2000), *The Business of Borderless Education: the impact of corporate and virtual providers on higher education provision*. Department of employment, education, training and youth affairs, evaluation and investigation programs. Higher education division. AGPS, Canberra.
- de Wit H. (2002), *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis*, Greenwood Press, Westport (CT).
- (2017), *Global internationalization of higher education: nine misconceptions*, in G. Mihut, P.G. Altbach, H. de Wit (eds.), *Understanding higher education internationalization. Insights from key global publications*, Sense, Rotterdam, pp. 9-13.
- de Wit H., Hunter F., Howard L., Egron-Polak E. (2015), *Internationalisation of higher education. Study*, European Parliament. Directorate-general for internal policies. Polict department B: structural and cohesion policies. Culture and education, Brussels, <http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf> (07/2018).
- Eurostat (2017), *Unemployment statistics*, <<https://goo.gl/a8HdLb>> (07/2018).
- (2018), *Young people on the labour market in 2016 Half of unemployed young people in the EU ready to relocate for a job*, «Eurostat newsrelease», 51, 27 marzo, <<https://goo.gl/o62sBr>> (07/2018).
- Federighi P. (2014), *PhD: Internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione*, «SIPED», 1, <<https://goo.gl/rT4wrf>> (07/2018).
- Harvey L. (1999), *New realities: the relationship between higher education and employment*, Keynote presentation at the European Association of Institutional Research Forum, Lund, Agosto, <<https://goo.gl/kiBwac>> (07/2018).

- (2003), *Transitions from higher education to work. A briefing paper*, <<https://goo.gl/4Bcm6T>> (07/2018).
- Knight J. (2003), *Updated internationalization definition*, «International Higher Education», 33, pp. 2-3.
- (2004), *Internationalization remodeled: definitions, rationales and approaches*, «Journal for Studies in International Education», VIII (1), pp. 5-31.
- (2006), *Internationalization of higher education: new directions, new challenges*, 2005 IAU Global Survey Report, International Association of Universities (IAU).
- (2007), *Internationalization: concepts, complexities and challenges*, in J.J.F. Forest, P.G. Altbach (eds.), *International handbook of higher education. Part I. Global themes and contemporary challenges*, Springer, Dordrecht, pp. 207-227.
- (2012), *A conceptual framework for the regionalization of higher education: application to Asia*, in J.N. Hawkins, K.H. Mok, D.E. Neubauer (eds.), *Higher education regionalization in Asia Pacific: implications for governance, citizenship, and university transformation*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 17-35.
- (2016), *Regionalization of higher education in Asia: functional, organizational, and political approaches*, in C.S. Collins, M.N.N. Lee J.N. Hawkins, D.E. Neubauer (eds.), *The Palgrave handbook of Asia Pacific higher education*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 113-127.
- Knight J., de Wit H. (eds.) (1997), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*, European Association for International Education, Amsterdam.
- (1999), *An introduction to the IQRP project and process*, Chapter 3, «Quality and Internationalization in Higher Education», pp. 45-59.
- Mihut G., Altbach P.G., de Wit H. (eds.) (2017), *Understanding higher education internationalization. Insights from key global publications*, Sense, Rotterdam.
- OECD (a cura di) (1999), *Quality and Internationalisation in Higher Education*. OECD, Parigi.
- OECD, CERI (2008), *Four future scenarios for Higher Education*, presentato alla OECD/France International Conference *Higher education to 2030: what futures for quality access in the era of globalisation?*
- Sidhu R., Christie P. (2014), *Making space for an international branch campus: Monash University Malaysia*, «Asia Pacific Viewpoint», LV (2), pp. 182-195.
- UNESCO, COUNCIL OF EUROPE (2001), *Code of Good practise in the provision of transnational education*. DGIV/EDU/HE (2002) 8 https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp (07/2018).
- Yorke M., Knight P.T. (2006), *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, York.

SVILUPPARE *ENTREPRENEURSHIP* PER SOSTENERE L'*EMPLOYABILITY* DEI GIOVANI ADULTI

Carlo Terzaroli

1. *Un framework europeo per la modernizzazione dell'Higher Education*

A quasi venti anni dall'avvio del Processo di Bologna (1999) lo sviluppo dello spazio europeo dell'istruzione superiore ha visto profonde trasformazioni: dall'implementazione del sistema articolato su tre cicli al rafforzamento della certificazione della qualità fino agli sforzi per sostenere il riconoscimento di qualifiche e periodi di mobilità (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2014). In questo processo di modernizzazione dell'alta formazione molti sono stati i passi compiuti nell'attuazione di questo processo di riforme, fino all'ultimo incontro del 2015 a Yerevan (Georgia), in cui i ministri dell'istruzione hanno condiviso quattro punti prioritari per il futuro:

1. migliorare la qualità e la pertinenza dell'istruzione e dell'insegnamento;
2. promuovere l'occupabilità dei diplomati e dei laureati durante l'intero corso della loro vita lavorativa;
3. rendere i nostri sistemi più inclusivi;
4. attuare le riforme strutturali concordate (EHEA, 2015: 2-3).

L'Unione Europea ha avuto un ruolo chiave nel sostenere la strada percorsa dai paesi membri. Già con la Strategia di Lisbona del 2000 l'idea di una modernizzazione dell'educazione viene espressa in forma piuttosto definita, dando poi spazio all'ampio evolversi di politiche e strategie orientate ad una società della conoscenza. È poi con il 2005 che la Commissione Europea pubblica la comunicazione *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy* (2005) che il tema inizia a prendere parte all'agenda dei governi nazionali. Maggior impulso è stato immesso dalla successiva comunicazione del maggio 2006 *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation* (2006): qui si afferma con chiarezza il bisogno di un processo di modernizzazione, che coinvolge i temi della mobilità, del rapporto Università-impresa, del *lifelong learning*, dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà nell'insegnamento oltre che dell'attrattività internazionale delle Università europee.

È nel 2011 che l'azione della Commissione si fa più netta anche attraverso la comunicazione *Supporting growth & jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education* (2011). Le criticità economiche e sociali emerse con la crisi finanziaria globale del 2007-2008 inducono a concentrarsi verso una maggiore accentuazione del ruolo dell'educazione e dell'istruzione nel processo di sviluppo europeo: il fine è di «turn the EU into a smart, sustainable and inclusive economy delivering high levels of employment, productivity and social cohesion» (Commissione Europea, 2011: 3). Il documento, strutturato in due macro parti, identifica da un lato le priorità per stati membri e istituzioni universitarie e, dall'altro, le azioni strategiche in capo alla Commissione.

In relazione ad essa, la comunicazione del 2017 *A renewed agenda for higher education* (Commissione Europea, 2017) sottolinea ancora maggiormente la centralità dell'alta formazione per il rafforzamento del capitale umano, oltre che dell'*employability* e della competitività. In essa la sottolineatura non si sofferma soltanto sul sistema di istruzione superiore, ma mira alla realizzazione di un ecosistema orientato allo sviluppo di competenze, alla creazione di connessioni, innovazione e crescita. La centralità dello *skills development* è un asse chiave delle politiche per il rilancio dell'economia europea e del mercato del lavoro (si vedano espressioni quali «enhancing employability», «unleashing innovation», «having stronger links between higher education and the labour market») così come uno strumento per affrontare le sfide a livello globale di questi ultimi decenni. Come anche sottolinea l'OECD (2017), la capacità di un paese di affrontare i cambiamenti del futuro passano proprio dallo sviluppo di competenze e dalla costruzione di un ambiente che favorisce l'attivazione di *skills* a livello di educazione così come nei programmi di formazione e negli stessi luoghi di lavoro.

Quello che è importante sottolineare, alla luce delle trasformazioni del mondo del lavoro (Moretti, 2012), è la crescente attenzione rivolta ai temi dell'innovazione e dell'*entrepreneurship* come driver per affrontare al meglio le rivoluzioni tecnologiche e lavorative. Come afferma Paolo Federighi, «the changing structure of employment, together with the growing number of jobs that are more knowledge- and skill-intensive, increases demand for professional growth among the employed» (Federighi, 2013: 13). Affrontare la *skills challenge* è dunque uno dei pilastri europei fondamentali per un'educazione orientata al futuro, come sottolineato più volte nelle comunicazioni del 2011 e del 2017.

Quali implicazioni hanno queste considerazioni sulla costruzione di percorsi formativi rivolti ai giovani adulti? Quali approcci seguire per far sì che i *policy statements* non restano solo sulla carta ma si facciano azione educativa nella concretezza dei programmi universitari?

2. *Employability ed entrepreneurship: una relazione chiave per il futuro della formazione in età adulta*

In questo quadro, farsi carico del processo formativo di studenti e laureati significa prendere in considerazione il costrutto di *employability* come modello pedagogico di riferimento. Categoria di matrice sociologica ed economica (Gazier, 1998), essa è stata riletta e ricostruita in ambito anglosassone grazie agli studi di Hillage e Pollard (1998) e, soprattutto, grazie all'ingente lavoro di Yorke e Knight (Yorke, 2006; Knight, Yorke, 2002, 2006). In ambito italiano, essa ha avuto una particolare ricezione nei lavori di ricerca condotti all'interno del progetto PRIN *Employability & Competences* (Boffo *et al.*, 2017; Boffo, Fedeli, 2018) con un focus sulla sua applicazione all'interno dei Career Service (Boffo, Terzaroli, 2017, 2018; Boffo, 2018b).

Preso atto delle criticità formative che la transizione al lavoro porta con sé, con ricadute non soltanto sul percorso di carriera, ma sulla costruzione del progetto di vita personale e professionale (Eurofound, 2014), occuparsi di *employability* rivela l'attenzione a questo processo formativo ben oltre la sola Università (Harvey, 1999). Secondo la definizione di Yorke, per *employability* si intende:

a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy (Yorke, 2006: 8).

Che cosa significa realmente avere successo? In chiave pedagogica e formativa, la domanda riporta non soltanto all'ottenimento di una occupazione, di un posto di lavoro. Essa va ben oltre, volendo ampliare l'approccio ad una dimensione di cura della persona nei suoi desideri, aspettative, progetti, competenze, relazioni (Boffo, 2015). Prendere questo approccio come punto di riferimento significa dare senso formativo ad una prospettiva troppo spesso schiacciata sul lato economicistico, sulla lettura di dati e statistiche sugli esiti occupazionali dei Corsi di Studio. Dietro quei numeri, tuttavia, ci sono le persone con le proprie vite, con i percorsi di educazione e istruzione e con le opportunità di lavoro del territorio locale e globale.

Avere successo, dunque, vuol dire fare in modo che tutto ciò che abbiamo menzionato possa essere sostanziato in un progetto di vita, in cui il lavoro sostanzia e orienta la vita di uomini e di cittadini (Arendt, 1958). Il successo è qui inteso più come la realizzazione degli obiettivi, il disegno di una direzione di vita, di un percorso (non privo di ostacoli) in cui l'uomo, il lavoratore e il cittadino sono parte dello stesso sentiero.

Per far sì che tutto questo non resti solo parola sulla carta, occorre dotare i giovani adulti di strumenti – leggasi anche competenze e capacità (Stephenson, Yorke, 1998; Nussbaum, 2012) – per affrontare i rapidissimi

cambiamenti del mondo. Formare l'*employability*, allora, indica il bisogno di preparare al lavoro del futuro, sempre più caratterizzato dal bisogno di innovazione e creazione di valore (Ito, Howe, 2017). È qui che il concetto di *employability* si intreccia con quello di *entrepreneurship*. «Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social» (Moberg, Stenberg, Vestergaard, 2012: 14).

In questa lettura, proveniente dalla Danish Foundation for Entrepreneurship che opera con molteplici progetti nei vari livelli di scuole, il concetto di valore assume una centralità nuova per gli studi sull'educazione in età adulta. Moberg *et al.* sostengono come il risultato dell'azione sulle opportunità e sulle idee non è volto soltanto alla generazione di profitto, ma anche al miglioramento delle condizioni sociali e culturali. In questo, l'affinità con la definizione di Yorke, in cui il concetto di successo è collegato alla generazione di benefici per la forza-lavoro, per l'economia e per la comunità più in generale, è molto evidente.

È dunque interessante osservare come la correlazione tra questi due concetti, più volte presente anche in letteratura (Yorke, 2006; Yorke, Knight, 2006; Moreland, 2006), possa essere identificata sia nella realizzazione di percorsi di auto-imprenditorialità sia nella capacità di innovare i contesti organizzativi con un comportamento imprenditivo (Moreland, 2006: 6). Investire sullo sviluppo di *entrepreneurship* si focalizza sull'acquisizione di *skills* per l'innovazione. Agire sulle opportunità e sulle idee, infatti, non è altro che la comprensione dei fattori contestuali (opportunità occupazionali o imprenditoriali) per un agire trasformativo volto a creare valore.

Tale generazione è perciò il risultato di un percorso di trasformazione che riguarda in prima istanza il soggetto, il punto di arrivo (e allo stesso tempo di partenza) di un percorso di formazione al lavoro, alla carriera, all'imprenditorialità (Morselli, 2016). È un processo di apprendimento in stretta connessione con l'ambiente circostante e con il preciso tempo storico (Bruyat, Julien, 2001). È l'incontro tra conoscenze e competenze di studenti e laureati in uscita dall'Università con i bisogni del tessuto produttivo, sia esso sostanziato nel *placement* o nell'apertura di un nuovo soggetto. È un approccio ampio, di tipo educativo, che abbraccia molteplici ambiti di utilizzo e che può essere più incentrato sul concetto italiano di *imprenditorialità* che su quello *strictu sensu* di *imprenditorialità*, come ben illustrato dalla seguente tabella di Morselli (2016: 175).

Lavorare sull'*entrepreneurship* in educazione degli adulti, allora, non è solo un investimento per la nascita di nuove start-up tecnologiche, ma è il tentativo di connettere l'alta formazione con il processo di *value creation* per innovare il contesto culturale, sociale, occupazionale ed economico. La capacità di creare valore è una dimensione cruciale per le *skills* del futuro, così come evidenziato da molteplici istituti come il World Economic Forum o l'Institute for the Future di Palo Alto (Davies, Fidler, Gorbis, 2011).

Tabella 1 – Differenze tra imprenditorialità e imprenditività [Morselli, 2016: 175].

Educazione	Imprenditorialità	Imprenditività
Obiettivo	Creazione, sviluppo e pianificazione d'impresa, incluso il processo di start-up	Competenze utili in diversi contesti in un'economia di mercato in rapido aumento
Contesto d'utilizzo	Economico	Educativo
Didattica	Standard, per esempio lezioni frontali	Attive centrate sullo studente e sul suo apprendimento
Orientamento	Al risultato	Al processo
Valori sottostanti	Libertari	Liberali
Settore d'utilizzo	SPA e grandi aziende	PMI, auto impiego
Istituzioni educative coinvolte	Facoltà di Economia e corsi di Management	Educazione primaria e secondaria

3. Sostenere lo sviluppo di percorsi per l'entrepreneurship in educazione degli adulti

Lavorare sullo sviluppo di tali competenze significa ritrascrivere l'educazione degli adulti dialogando con saperi e discipline afferenti tradizionalmente ad altri ambiti per meglio rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, complesso e interconnesso (Morin, 2015). È un processo che coinvolge l'economia, l'ingegneria, gli ambiti legati all'innovazione e allo sviluppo di start-up in cui, tuttavia, il processo formativo e l'apprendimento continuo costituisce il *core business* di molteplici attività.

Come affermano Moberg, Stenberg e Vestergaard, per *entrepreneurial education* si intendono «Content, methods and activities that support the development of motivation, skill and experience, which make it possible to be entrepreneurial, to manage and participate in value-creating processes» (Moberg, Stenberg, Vestergaard, 2012: 14).

Il terreno su cui ci si muove, seppur storicamente poco legato all'ambito educativo, affonda le proprie radici in molteplici approcci come il *learning-by-doing* di John Dewey (Dewey, 1951) oppure, più recentemente, l'*experiential learning* di David A. Kolb (1984), il *service learning* (Sigmon, 1994) o l'approccio situato legato alle comunità di pratica (Lave, Wenger, 1991). Si può dunque notare con chiarezza come la prospettiva si ritrovi appieno collocata nell'ampio spettro delle discipline pedagogiche con una declinazione inevitabilmente preponderante dell'educazione in età adulta.

Le impostazioni legate all'*entrepreneurial education* si rifanno fondamentalmente a tre approcci didattici:

- a. "Teaching *about* entrepreneurship" (Mwasalwiba, 2010), inteso come approccio teorico e rivolto ai contenuti, orientato a dare una comprensione generale del concetto di *entrepreneurship*;

Queste riflessioni costituiscono la cornice di sfondo di uno sviluppo a livello politico su cui l'Europa ha iniziato ad investire già da tempo (Wilson, 2008). L'Italia ha iniziato a investire su questa direttrice solo a partire dagli ultimi anni. Il rapporto del Ministero dello Sviluppo Economico *Restart, Italia!* (Fusacchia *et al.*, 2012) sottolinea l'importanza di realizzare «attività, programmi e iniziative volte a favorire la diffusione di una cultura dell'innovazione e dell'imprenditorialità nelle scuole italiane» (Fusacchia *et al.*, 2012: 105). A livello di alta formazione il rapporto propone di creare Contamination Lab, cioè

luoghi d'incontro per studenti, ricercatori, giovani professionisti di discipline e facoltà diverse che desiderano dare forma alle proprie idee imprenditoriali. A differenza degli incubatori e degli acceleratori d'impresa, il Contamination Lab ha lo scopo di creare un luogo per lo sviluppo creativo di progetti imprenditoriali. L'iniziativa fa dunque un 'passo indietro', strutturando innanzitutto il network che è alla base della valorizzazione del capitale umano necessario allo sviluppo di progetti dal forte potenziale innovativo (Fusacchia *et al.*, 2012: 107).

Il principio di fondo consiste nel creare opportunità di networking e sviluppo condiviso di competenze per valorizzare quel potenziale umano condizione imprescindibile di ogni processo di innovazione. I Contamination Lab nascono prima di tutto come luoghi, in cui le relazioni e le attività formative condivise creano occasione di apprendimento e di nascita di nuove idee tra studenti, docenti e professionisti del mondo extra-accademico. Non solo didattica e workshop, ma attività ludiche e ricreative al fine di sostenere le *soft skills* e l'interdisciplinarietà. Il modello della contaminazione, nucleo chiave della *policy*, richiama fortemente il modello delle connessioni che Dey e Cruzvergara individuano per i Career Service del futuro (Dey, Cruzvergara, 2014). Tali considerazioni si sono poi sostanziate in due bandi aperti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2013 e nel 2016 volti a sostenere gli Atenei desiderosi di aprire queste nuove linee di azione. Ciò ha portato a 24 progetti che costituiscono oggi il nucleo del presente e del futuro dell'alta formazione per l'investimento nell'*entrepreneurship* di studenti e laureati.

4. Conclusioni e sviluppi futuri per la ricerca

Al termine di questa panoramica sull'importanza delle competenze per lo sviluppo di *entrepreneurship*, alcune riflessioni a livello di ricerca risultano fondamentali per una corretta collocazione scientifica del tema. Può l'*entrepreneurship* essere insegnata? E, soprattutto, come possiamo

validare l'efficacia di azioni, attività e programmi volti all'acquisizione di tali competenze?

Per rispondere, riprendiamo in questo caso le parole di Wilson (2008):

It's an age-old debate. The answer is both yes and no. Education plays an essential role in shaping attitudes, skills and culture – from the primary level up. Entrepreneurship education provides a mix of experiential learning, skill building and, most importantly, mindset shift. Certainly the earlier and more widespread the exposure to entrepreneurship and innovation, the more likely it is that students will consider entrepreneurial careers at some point in the future (p. 2).

A questo proposito, come sostiene Federighi, «porsi il problema dell'impatto sulle *policy* aiuta a comprendere il senso della ricerca educativa, la sua capacità di misurarsi con le sfide del presente e del futuro, di potenziare la percezione della sua utilità sociale» (Federighi, 2017: 96). Approfondire i processi formativi, i relativi dispositivi e le azioni specifiche risulta oggi primario compito della ricerca universitaria e, soprattutto, di una ricerca che intende occuparsi e preoccuparsi dell'educazione in età adulta. In tal senso, può essere un'indagine orientata al *problem solving*, mirata all'individuazione di soluzioni trasformative a problemi sociali, politici, educativi in senso ampio (Federighi, 2017).

Ciò vale ancora di più per aree di intervento come il lavoro in cui la riuscita e il successo (siano essi intesi come costruzione del progetto di vita o come raggiungimento di uno stato occupazionale soddisfacente) dipendono chiaramente anche da fattori esterni al soggetti di tipo storico, sociale, culturale ed economico. Riflettere e misurare l'efficacia delle *policies*, di programmi su larga scala, di metodi come la Lean UX (Gothelf, 2013) o il Design Thinking (Buchanan, 1992) al pari dell'impatto sul livello di sensibilità all'innovazione di un ecosistema è un compito a cui la ricerca sull'educazione in età adulta dovrà sempre più rivolgersi.

Comprendere la valenza dei percorsi formativi interdisciplinari degli studenti universitari legati all'*entrepreneurship*, mappare i nuovi trend della didattica in Alta Formazione e intercettare modelli e approcci innovativi per lo sviluppo di *entrepreneurship* sono alcune delle tracce cui ci rivolgeremo in futuro. Formare studenti e laureati al lavoro, e al lavoro del futuro, per la loro professione e per la loro vita è qui il fine della nostra ampia riflessione. È il luogo in cui la formazione si interseca con l'innovazione e in cui la prospettiva educativa fornisce il proprio prezioso punto di osservazione per un dialogo fruttifero con l'economia, con l'ingegneria e con tutte le discipline che orientano e guidano lo sviluppo tecnologico di oggi e di domani.

Bibliografia

- Arendt H. (1958), *The human condition*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Boffo V. (2015), *Employability for the social economy. The role of higher education*, in V. Boffo, P. Federighi, F. Torlone, *Educational Jobs. Youth and employability in the social economy*, Firenze University Press, Firenze, Firenze, pp. 147-168.
- (a cura di) (2018a), *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione: strategie per l'employability. Dal placement ai career service*, Pacini, Pisa.
- (2018b), *Alta Formazione e placement: modelli di employability*, in Ead. (a cura di), *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione: strategie per l'employability. Dal placement ai career service*, Pacini, Pisa.
- Boffo V., Fedeli M. (a cura di) (2018), *Employability & competences. Innovative Curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.
- Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F., Vianello M. (2017), *Teaching and learning for employability. New strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino.
- Boffo, V., Terzaroli C. (2017), *Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service*, «Metis», 2.
- Bruyat C., Julien P.A. (2001), *Defining the field of research in entrepreneurship*, «Journal of Business Venturing», 16, pp. 165-180.
- Buchanan R. (1992), *Wicked problems in design thinking*, «Design Issues», VIII (2), pp. 5-21.
- Commissione delle Comunità Europee (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. Bruxelles: Ufficio pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Commissione delle Comunità Europee (2006), *Delivering on the modernization agenda for universities: education, research, and innovation*, <http://w3.unisa.edu.au/rqie/docs/comm2006_0208_delivering_on_the_modernization_agenda_for_universities-1.pdf> (07/2018).
- (2017), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*, Commissione Europea, Bruxelles.
- Commissione Europea (2017), *A renewed agenda for higher education*, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011), *Future work skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, Palo Alto.
- Dewey J. (1951), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dey F., Cruzvergara C.Y. (2014), *Evolution of career services in higher education*, «New Directions For Student Services», 148, pp. 5-18.
- EHEA (2015), *Comunicato di Yerevan, Conferenza dei Ministri – Yerevan, 14-15 Maggio 2015*, <<https://goo.gl/rRQzCR>> (07/2018).
- Erkkilä K. (2000), *Entrepreneurial education: mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*, Taylor & Francis, Abingdon.

- Eurofound (2014), *Mapping youth transitions in Europe*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- European Commission (2011), *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems*, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52010DC2020>> (07/2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014), *Modernisation of higher education in Europe: access, retention and employability 2014. Eurydice Report*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Federighi P. (2013), *Adult and continuing education in Europe. Using public policy to secure a growth in skills*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- (2017), *Ricerca educativa e impatto sulle policy*, «Nuova Secondaria», 9, pp. 96-100.
- Fusacchia A., Di Camillo A., D'Elia A., Solda-Kutzmann D., Pozzi E., Carcano G., Ragusa G., De Biase L., Magrini M., Mariani M., Barberis P., Donadon R., Biffi S. (2012), *Restart, Italia! Perché dobbiamo ripartire dai giovani, dall'innovazione, dalla nuova impresa. Rapporto della Task Force sulle startup istituita dal Ministero dello Sviluppo Economico*, <<https://goo.gl/9Cw7qH>> (07/2018).
- Gazier B. (ed.) (1998), *Employability: concepts and policies*, European Employment Observatory, Berlin.
- Gothelf J. (2013), *Lean UX. Applying lean principles to improve user experience*, O'Reilly, Boston.
- Harvey L. (1999), *New realities: the relationship between higher education and employment*, Keynote presentation alla European Association of Institutional Research, Lund, <<https://goo.gl/5JnchK>> (07/2018).
- Hillage J., Pollard E. (1998), *Employability: developing a framework for policy analysis*, Research Brief 85, Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment, London.
- Ito J., Howe J. (2017), *Al passo col futuro. Come sopravvivere all'imprevedibile accelerazione del mondo*, Egea, Milano.
- Knight P.T., Yorke M. (2002), *Employability through the curriculum*, «Tertiary Education and Management», VIII (4), pp. 261-276.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Kyrö P. (2005), *Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms*, in P. Kyrö, C. Carrier (eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, University of Tampere, Hämeenlinna.
- Lackeus M. (2015), *Entrepreneurship in education. What, why, when, how*, OECD, Paris.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Moberg K. (2014), *Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level*, «International Journal of Management Education», XII (3), pp. 512-528.

- Moberg K., Stenberg E., Vestergaard L. (2012), *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2012*, The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise, Odense.
- Moreland N. (2006), *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*, The Higher Education Academy, York.
- Moretti E. (2012), *The geography of jobs*, Houghton Mi, Boston-New York.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morselli D. (2016), *La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria*, «Formazione & Insegnamento», XIV (2), pp. 173-185.
- Mwasalwiba E.S. (2010), *Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators*, «Education + Training», 52, pp. 20-47.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2017). *Getting skills right. Assessing and anticipating changing skill needs*. Parigi, OECD.
- Sigmon R.L. (1994), *Linking service with learning*, Council of Independent Colleges, Washington (DC).
- Stephenson J., Yorke M. (eds.) (1998), *Capability and quality in higher education*, Kogan Page, London.
- Stevenson H.H., Jarillo J.C. (1990), *A paradigm of entrepreneurship: entrepreneurial management*, «Strategic management journal», 11, pp. 17-27.
- Wilson K. (2008), *Entrepreneurship education in Europe*, in OECD, *Entrepreneurship and education*, OECD, Paris, pp. 1-20.
- Yorke M. (2006), *Employability in higher education: what it is – what it is not*, The Higher Education Academy, York.
- Yorke M., Knight P.T. (2006), *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, York.

PER CONCLUDERE: UN FUTURO PER L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Vanna Boffo

1. Uno sguardo d'insieme

Al termine di questo lavoro, definito corale nell'*Introduzione*, guardando proprio all'insieme e alla molteplicità dei contributi emerge la ricchezza, l'ampiezza, la vastità del territorio che si è voluto indagare. Pare impossibile riassumere i molti temi, le diversificate prospettive, gli approcci complessi e differenziati. Il senso dell'oltre emerge da tanta messe di idee, di ricerche, di visioni. L'educazione degli adulti è un terreno fertile, che può e deve essere dissodato nelle traiettorie non lineari sulle quali si distende.

In un esercizio difficile di recupero di alcune idee-chiave, proviamo a gettare lo sguardo al futuro. Uno sguardo necessario, utile, anche impellente, se vogliamo che l'educazione sopravviva alle discipline, se vogliamo che la formazione continui ad essere una prospettiva per l'uomo globale, se vogliamo che la galassia educativa aggredita da più parti, e in primo luogo assediata dall'*incertezza del domani* (Bauman, 1999, 2017; Freud, 2010; Morin, 2015), possa continuare ad essere punto di riferimento per lo sviluppo umano.

L'educazione, e soprattutto, l'educazione degli adulti, può morire di fronte ai cambiamenti epocali, può trasformarsi e diventare solamente l'urgenza dell'apprendimento, può cambiare la propria pelle e diventare applicazione tecnica, se pur applicazione digitalmente intesa? E ancora, come può l'educazione degli adulti rispondere alle sfide politiche, sociali, economiche, finanziarie, formative che il *divenire urgente* pone a ciascun cittadino planetario? Può l'educazione degli adulti erigere un argine a una deriva di pensiero che si legge nelle politiche distratte, nelle strategie senza domani, nelle azioni apparentemente capovolte e segnate da un individualismo crescente, da un assordante silenzio di valori, da una mancanza di ascolto che impedisce di gettare lo sguardo *oltre*. Se guardiamo all'educazione degli adulti, vissuta nella quotidianità dell'*informale*, ci aggiriamo desolati vedendo i principi ispiratori dell'educazione essere diventati evanescenti. Lo smarrimento è una condizione visibile nei volti degli adulti, tutti gli adulti, visibile nelle azioni, nelle politiche,

nei luoghi delle decisioni, nelle conversazioni, anche nelle dimensioni degli affetti e delle emozioni. I pilastri del pensiero Novecentesco, alla ricerca della pace, del benessere per ognuno, dell'uguaglianza per tutti, si sono dissolti di fronte alla globalizzazione che ha capovolto le guide dell'Occidente, ha invertito i termini fra politica ed economia (Bauman, 2001; Giddens, 1991). Oggi, gli adulti globali, loro malgrado, percepiscono un timore profondo, una paura ancestrale di sopraffazione e non vedono nell'educazione, nella formazione, nell'apprendimento, le redini forti per un cambiamento di rotta.

Ritornare alla ricerca, allora, parlare di ricerca è quanto mai opportuno, ancor più oggi.

La riflessione è stata posta sulla ricerca, la ricerca *in* età adulta, *con* gli adulti, *sull'età adulta*. Al contempo, però, la ricerca si è posta il problema di riflettere sulle origini, sui luoghi delle origini, sul contesto, la società, l'accademia agli esordi delle prime cattedre. Le domande necessarie: come si fa ricerca in educazione degli adulti, quali organismi internazionali orientano e guidano la ricerca sugli adulti, quali approcci teorici e metodologici individuano una ricerca in età adulta per il futuro? Crediamo fortemente che sia stato importante porre i problemi che, al momento, non hanno risposte altro che interlocutorie. Certamente, siamo di fronte ai molti pensieri della pedagogia. Perché, se è vero che la ricerca in età adulta spesso sconfina, pur avvalendosene in modo costitutivo, nella sociologia, è altrettanto vero che la pedagogia, come paradigma scientifico non può e non deve fare a meno del dialogo con le molte altre scienze che costellano il pensiero sull'uomo/persona. Da qui, una miriade di approcci, ognuno importante, ognuno dignitosamente presente nelle costellazioni che compongono i cieli dell'educazione in età adulta (Knowles, 1970; Kolb, Fry, 1975; Mezirow, 1991). Dialogare con tutte le scienze è necessario per trovare un nuovo modo di esprimere lo sfondo integratore per parlare di *adulti* e di *educazione*. La tecnica non può sorprendere o creare ostacoli ai più, deve essere assunta come 'attrezzo' per la vita. Il digitale, l'economico, il finanziario, solo per rimandare ad aggettivazioni che possono creare barriere, devono essere strumenti *per* la vita. Leggere, scrivere, saper interpretare un grafico o accedere ai *file* di un computer devono diventare azioni quotidiane senza ostacoli per nessun adulto.

2. I driver per l'Educazione degli Adulti

I saperi costruiscono lo sfondo necessario per andare alla radice dell'esperienza, vera matrice *univoca*, incipit *della conoscenza in età adulta*. Questo rimane e si consolida come il primo *driver* per il futuro: l'esperienza riflessivamente intesa (Freire, 1971).

Non basta fare esperienza o partire dall'esperienza di ricercatori: allora, la dimensione metacognitiva può ben rappresentare il secondo *driver*. Già molti pensatori hanno composto tali affermazioni, eppure, ancora oggi, è necessario riproporle per fondare un linguaggio comune e poter intendersi parlando.

L'esperienza riflessiva, metacognitivamente intesa, storicamente definita, richiama l'interdisciplinarietà, l'intersettorialità, la trasformazione, l'internazionalizzazione. Perché? Senza queste ultime *inter-* non possiamo parlare del mondo, non possiamo andare per il mondo, non possiamo costruire ponti e tracciare strade. Terzo *driver*.

La forza degli adulti, domani, starà nella capacità educativa di connettersi, di creare comunità, di aprirsi al dialogo. Non è un appello alla pace o alla bontà del comportamento, è un appello all'unico modo che potremo avere di continuare il mondo, creare comunità di adulti che sanno metacognitivamente riflettere sulla propria esperienza storica e narrativa con capacità critica. L'apprendimento per questo è decisivo e fondamentale. L'apprendimento per la trasformazione/educazione, del proprio *io-sé*, degli ecosistemi ambientali, antropici o naturali, delle strutture sociali e politiche. All'apprendimento sono dedicati molti sforzi della politica europea, anche quelli della politica nazionale che sull'istruzione ha costruito le linee di azione più strutturate, data la riforma dei CIPIA (D.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263; C.M. 36 n. 1001 del 10/04/2014). Ma non solo, è necessario scovare l'apprendere, là dove meno lo immaginiamo: nella quotidianità della vita affettiva, familiare, sociale, là nelle dimensioni istituzionali che accolgono la malattia e il dolore, là nei luoghi pubblici e privati che regolamentano gli Stati, le Regioni nazionali e locali.

L'apprendimento è al primo posto per le molte problematiche che coinvolgono il tema delle competenze, da una parte, del lavoro, dall'altra. Senza competenze adeguate all'attuale e al futuro mercato del lavoro sta diventando complesso parlare della formazione sul luogo di lavoro come anche trattare l'aggiornamento professionale. Il tema delle competenze (European Commission, 2011, 2018; OECD, 2017b) coinvolge la formazione universitaria e la preparazione degli studenti che investono in apprendimento per il proprio futuro e per quello del paese e del mondo. L'educazione degli adulti, declinata sui temi dell'*Higher Education*, ha un ruolo nevralgico. Si tratta, infatti, di impegnarsi nella comprensione più approfondita dell'innovazione didattica, metodologica, organizzativa che è necessaria per preparare le prossime generazioni sia nei territori dell'educazione formale, come su quelli dell'informale, dell'*embedded learning*, come anche dell'*experiential learning* o dell'*incidental learning*.

Siamo di fronte, allora, a tre *drivers*, e a due problemi, le competenze per il futuro e il rapporto fra formazione e lavoro. La questione-competenze ha una stretta connessione con la formazione e con l'istruzione. Pensando in termini pedagogici, il richiamare la formazione significa far

riferimento ai problemi dei percorsi di apprendimento, dei percorsi che mettono in gioco una profonda trasformazione della persona. Intercettano, le competenze, anche la questione di una innovazione didattica che nel mondo degli adulti è caratterizzazione centrale perché l'istruzione/formazione/educazione possano avere un seguito.

3. *Gli operatori dell'educazione degli adulti*

In questa riflessione conclusiva, una parte importante è rivestita da coloro che hanno il compito di traghettare la *trasformazione* nei diversi settori dell'educazione degli adulti ovvero i professionisti che operano a vari livelli e a vari gradi *per* gli adulti e *con* gli adulti. Anche in tal caso, l'*Higher Education* ha un ruolo chiave. La formazione di un professionista, infatti, deve essere adeguata ai livelli dell'*European Qualification Framework* che situano la preparazione di un formatore, di un manager, di un progettista sui livelli VI e VII EQF (European Parliament Council, 2008). Tale problematica investe la responsabilità delle Università, italiane, europee, di oltre oceano, nel costruire percorsi adeguati ai temi, ai casi, agli eventi che continuano incessantemente a modellare il mondo della vita degli adulti. Più e più volte la Commissione Europea ci ha richiamato, come ricercatori, fin dagli esordi degli anni Duemila a riflettere su analogie di percorso, su curricula, su piani di studio, su dottorati adeguati ai *Practitioners*. L'azione educativa diviene un orientamento, un veicolo, un orizzonte per ogni docente che si debba occupare di formare professionisti futuri dell'educazione degli adulti. L'Alta Formazione e l'Università hanno un ruolo centrale e tanto è stato studiato a livello europeo e internazionale. In Italia, la riflessione è partita più recentemente, come il volume ben documenta. Ancora oggi, i percorsi che formano i futuri operatori del settore hanno bisogno di essere studiati, di essere implementati a livello di ricerca, hanno bisogno di essere chiariti nei termini di *learning outcomes*, nei termini di offerta formativa di base e caratterizzante, nei termini di ricerca del lavoro e di raccordo con la realtà produttiva. C'è bisogno di capire quali siano le professioni, i mestieri, quale sia il terreno formativo di elezione, c'è bisogno di comprendere a fondo il mondo cooperativo e quello dell'economia sociale.

La preparazione degli operatori, scientificamente condotta, guidata dalla *ricerca sul campo*, verificata con gli *stakeholder* richiama temi come l'educazione all'imprenditorialità e all'imprenditoria, la digitalizzazione del lavoro e il paradigma *Industry 4.0* (Prodi, Seghezzi, Tiraboschi, 2018) ovvero la trasformazione dei modi di produzione e lo spostamento dal primato della macchina a quello dell'intelligenza connessa. Per ognuno di questi aspetti l'Università può fornire un contributo imprescindibile dall'innovazione dei contenuti che insegna, dei modi con i quali insegna,

dei tempi con i quali offre formazione. Proprio il paradigma dell'*industry 4.0*, e la sua stessa evoluzione, con forza ci richiama al nodo centrale del rapporto fra competenze, lavoro e formazione.

Industry 4.0, IoT, Big Data, Smart City, Smart Health, Smart Food verso l'Industria 5.0.: le conoscenze, i saperi, le competenze e, dunque, la formazione per il futuro stanno già guidando il mondo. La *connessione*, la *comunicazione*, la *comunità* sono gli oggetti di un nuovo modo di pensare che pur partendo dai luoghi di produzione, in realtà, non manifesta altro che la metafora del futuro della vita del nostro pianeta. Hannah Arendt nel 1958 vedeva nell'azione umana e nella relazione/comunicazione fra gli uomini i due modi fondativi della esistenza, possiamo ben accogliere questa riflessione come attuale e profetica. Da una parte l'agire, nelle sue multiformi direzioni, digitali, intelligenti, per prodotti, per processi, avanzati, innovativi, dall'altra, le relazioni, umane, artificiali, affettive, produttive e formative. Il mondo del futuro si tende nella creatività fra queste connessioni. Il mondo del futuro deve creare cittadinanza, una cittadinanza planetaria come Edgar Morin (2001), già alla fine del Novecento, richiama.

L'educazione degli adulti, come scienza, come sapere, come arte guarda a tutte queste direzioni. I campi di azione sono esponenzialmente infiniti, ma il perimetro nel quale tali campi agiscono è definito. La rappresentazione del mondo della relatività einsteiniana ancora non finisce di stupirci.

Bibliografia

- Arendt H. (1989), *Vita Activa. La condizione umana* (ed. orig. 1958), Bompiani, Milano.
- Bauman Z. 2001, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- (1999), *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna.
- (2009), *Vite di corsa*, il Mulino, Bologna.
- (2018), *Retrotopia* (ed. orig. 2017), Laterza, Roma-Bari.
- CM 36 n. 1001 del 10/04/2014, *Istruzioni per l'attivazione dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) e per la determinazione delle dotazioni organiche dei percorsi di istruzione degli adulti di primo livello [art.4, comma 1, lett. a)], di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana [art.4, comma 1, lett. c)] e di secondo livello [art.4, comma 1, lett. b)]*.
- Decreto Del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (GU n.47 del 25-2-2013)*.
- European Commission (2011), *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems*, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52010DC2020>> (07/2018).

- (2013), *Guide to Social Innovation*, <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf> (07/2018).
- (2014), *Social economy and social entrepreneurship*, <<http://www.euricse.eu/wp-content/uploads/2015/03/social-economy-guide.pdf>> (07/2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014), *Modernisation of higher education in Europe: access, retention and employability 2014. Eurydice Report*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- (2018), *The european higher education area in 2018: Bologna process implementation report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf> (07/2018).
- European Parliament Council, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008, on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, (2008/C111/01).
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Freud S. (2010) *Il disagio nella civiltà* (ed. orig. 1929), Einaudi, Torino.
- Giddens A. (1991), *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Stanford University Press, Stanford.
- Knowles M.S. (1970), *The modern practice of adult education, andragogy versus pedagogy*, Association Press, New York.
- (2002), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia* (ed. orig. 1973), FrancoAngeli, Milano.
- Kolb D.A. Fry R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper (ed.), *Theories of group process*, John Wiley, London, pp. 33-57.
- Marsick V.J., Maltbia T.E. (2009), *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in J. Mezirow, E. Taylor (eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 169-171.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- (2003a), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (ed. orig. 1991), Raffaello Cortina, Milano.
- (2003b), *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», 1, pp. 58-63.
- Mezirow J., Taylor E.W., Associates (eds.) (2009), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Morin E. (2001), *Una testa ben fatta* (ed. orig. 1999), Raffaello Cortina, Milano.
- (2015), *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* (ed. orig. 2012), il Mulino, Bologna.
- OECD (2017a), *Education at a glance*, OECD, Paris.
- (2017b), *OECD skills strategy diagnostic report: Italy*, OECD, Paris, <<https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf>> (07/2018).

- Prodi E., Seghezzi F., Tiraboschi M. (a cura di) (2018), *Il piano Industria 4.0 un anno dopo*, ADAPT Labour Studies e-Book series n. 65, Modena.
- Seghezzi F. (2017), *Lavoro e competenze nel paradigma di Industria 4.0: inquadramento teorico e prime risultanze empiriche*, Professionalità Studi, 1.

INDICE DELLE FIGURE

GETTING SKILLS RIGHT. LE SFIDE DELLE COMPETENZE IN ITALIA

Fabio Manca

- Figura 1 – Equilibrio di basse competenze: link fra cambiamenti nella organizzazione del lavoro e domanda di competenze manageriali [OECD Skills for Jobs Database & PIAAC, 2012]. 36
- Figura 2 – Partecipazione degli adulti in formazione e training [OECD, 2016]. 40

ABBANDONO DEGLI STUDI E DELLA FORMAZIONE: AZIONI E STRATEGIE PER RIDURRE GLI *EARLY SCHOOL LEAVERS*

Chiara Biasin

- Figura 1 – Percentuale degli ESL- Europa 28 e altri paesi europei (%) [European Commission/EACEA/Eurydice, 2016]. 148
- Figura 2 – Dettaglio ELET a livello regionale su fonte ISTAT (%) [MIUR, 2017]. 149
- Figura 3 – Abbandono nella scuola secondaria di secondo grado per indirizzo scolastico (%) [MIUR, 2017]. 150
- Figura 4 – L'abbandono complessivo (%) in serie storica Dati ISTAT e ANS [MIUR, 2017]. 150

EDUCARE AL BENESSERE PER MIGLIORARE IL CONSUMO CULTURALE

Maria Luisa Iavarone

- Figura 1 – Rapporto tra consumi e fruizioni culturali. 176

METODI E STRUMENTI PER IL *COMMUNITY PROFESSIONAL DEVELOPMENT* NELLE ORGANIZZAZIONI

Loretta Fabbri, Alessandra Romano

- Figura 1 – Framework metodologico del *Transformative Professional Community Development*. 229

LA QUALITÀ EDUCATIVA DEI LUOGHI DI LAVORO

Francesca Torlone

- Figura 1 – Le componenti della teoria dell'attività (attività, azioni, operazioni) [elaborazione propria]. 242
- Figura 2 – Tipologie di azione educativa [Federighi, 1991; 2006]. 243
- Figura 3 – Le azioni educative presenti nei contesti produttivi [elaborazione propria]. 244

PER UNA INTRODUZIONE: IL PUBBLICO E I PUBBLICI

Giuditta Alessandrini

- Figura 1 – Distribuzione territoriale della popolazione adulta per livello di istruzione [OECD, 2017]. 263

STORIE DI GENERE, CULTURE ORGANIZZATIVE E TRAIETTORIE TRASFORMATIVE. UNA RICERCA INTERVENTO

Francesca Bracci

- Figura 1 – Dispositivi metodologici [elaborazione dell'autore]. 285

LA DIMENSIONE FORMATIVA NEL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL PROGETTO MIGRATORIO

Francesco De Maria

- Figura 1 – Rapporto tra sviluppo, capacità e aspirazione a migrare [De Haas, 2010b]. 311
- Figura 2 – Interazione, migrazione e sviluppo [De Haas, 2010a]. 311
- Figura 3 – Aspiration/ability model [Carling, 2002]. 312

RAPPRESENTAZIONI CONTEMPORANEE DELL'IDENTITÀ ADULTA: CARATTERISTICHE, RUOLI, ASPETTATIVE E IMPLICAZIONI EDUCATIVE

Elena Marescotti

- Figura 1 – Rappresentazione, per parole chiave, di come si ritiene debba essere l'adulto, alla stregua di un ideale [elaborazione propria]. 329
- Figura 2 – Rappresentazione, per parole chiave, di come si ritiene effettivamente sia l'adulto nella realtà di cui si ha esperienza [elaborazione propria]. 329

TERZO SETTORE E INNOVAZIONE

Chiara Balestri

- Figura 1 – Triangolo del Welfare [Evers, Laville, 2004]. 337

Figura 2 – Triangolo del Welfare modificato [Defourny, Pestoff, 2008]. 338

L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'*HIGHER EDUCATION* PER
LA FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI DEL DOMANI

Gaia Gioli

Figura 1 – Processo di internazionalizzazione del CdS
LM57-85 [elaborazione propria]. 373

SVILUPPARE *ENTREPRENEURSHIP* PER SOSTENERE
L'*EMPLOYABILITY* DEI GIOVANI ADULTI

Carlo Terzaroli

Figura 1 – Un modello progressivo per l'*entrepreneurial
education* [Lackeus, 2015: 25]. 384

INDICE DELLE TABELLE

LA RICERCA IN EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE. PASSATO E FUTURO

Paolo Federighi

Tabella 1 – I ‘contenitori’ della conoscenza [Vicari, 2008: 57].	21
---	----

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: TRA OLISMO E RIDUTTIVISMO. L'APPROCCIO OLOGRAMMATICO

Carla Xodo

Tabella 1 – Differenze tra pedagogia ed andragogia dal punto di vista dell'apprendimento [Knowles, 1973].	130
--	-----

ABBANDONO DEGLI STUDI E DELLA FORMAZIONE: AZIONI E STRATEGIE PER RIDURRE GLI *EARLY SCHOOL LEAVERS*

Chiara Biasin

Tabella 1 – La dispersione scolastica in Veneto al 31/01/2017 (N) (ASR).	151
Tabella 2 – La struttura dei progetti [D.G.R. n. 1255/2016, allegato B: 6].	153
Tabella 3 – Abbandoni e conclusione della prima annualità del progetto FS – 113 iscritti.	154
Tabella 4 – Laboratori attivati dal progetto FC nella prima annualità.	155

SUPPORTING KEY COMPETENCES AND SOFT SKILLS IN HIGHER EDUCATION

Claudio Melacarne, Carlo Orefice, Mario Giampaolo

Table 1 – Characteristics of Parallel and Embedded approaches.	183
---	-----

META-ANALISI DEGLI ORIENTAMENTI DI RICERCA
INTERNAZIONALI SULLE POLITICHE DI EFA

Marcella Milana

- Tabella 1 – Orientamenti di ricerca identificati, per unità
di analisi primaria e finalità della ricerca. 190

L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'*HIGHER EDUCATION* PER
LA FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI DEL DOMANI

Gaia Gioli

- Tabella 1 – Il piano di studi del Double degree aggregato
in aree e sezioni. [Materiali preparatori all'attivazione
del Double degree; brochure del Double degree,
<[https://www.scifopsi.unifi.it/upload/sub/
locandine-seminari-eventi/2017/Cdl_Adult_
Education_2017_18_ITA_P_Rev.1.pdf](https://www.scifopsi.unifi.it/upload/sub/locandine-seminari-eventi/2017/Cdl_Adult_Education_2017_18_ITA_P_Rev.1.pdf)>, 07/2018] 375

SVILUPPARE *ENTREPRENEURSHIP* PER SOSTENERE
L'EMPLOYABILITY DEI GIOVANI ADULTI

Carlo Terzaroli

- Tabella 1 – Differenze tra imprenditorialità e
imprenditività [Morselli, 2016: 175]. 383

NOTE SUGLI AUTORI

GIUDITTA ALESSANDRINI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre, giuditta.alessandrini@uniroma3.it.

CHIARA BALESTRI, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, chiara.balestri@unifi.it.

RAFFAELLA BIAGIOLI, professore associato, Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia, raffaella.biagioli@unifi.it.

CHIARA BIASIN, professore associato, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova, chiara.biasin@unipd.it.

VANNA BOFFO, professore associato, Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, vanna.boffo@unifi.it.

FRANCESCA BRACCI, ricercatore, Università Europea di Roma, francesca.bracci01@gmail.com.

MICAELA CASTIGLIONI, professore associato, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca, micaela.castiglioni@unimib.it.

FRANCESCA CAVEDONI, responsabile dei settori Carcere, Accoglienza Femminile, Salute Mentale (Medie e Basse Protezioni) e Progetti di inclusione e supporto all’abitare de L’Ovile Cooperativa di Solidarietà Sociale di Reggio Emilia, fcavedoni@ovile.net.

LAURA CERROCCHI, professore associato, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, laura.cerrocchi@unimore.it.

MATTEO CORNACCHIA, ricercatore, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Trieste, mcornacchia@units.it.

MASSIMILIANO COSTA, professore associato, Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Università Ca' Foscari Venezia, maxcosta@unive.it.

ANTONIA CUNTI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere, Università degli Studi di Napoli Parthenope, antonia.cunti@uniparthenope.it.

FRANCESCO DE MARIA, dottorando, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, francesco.demaria@unifi.it.

PAOLO DI RIENZO, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre, paolo.dirienzo@uniroma3.it.

GIOVANNA DEL GOBBO, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, giovanna.delgobbo@unifi.it.

LILIANA DOZZA, professore ordinario, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, liliana.dozza@unibz.it.

LORETTA FABBRI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, loretta.fabbri@unisi.it.

PAOLO FEDERIGHI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, paolo.federighi@unifi.it.

LAURA FORMENTI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca, laura.formenti@unimib.it.

GLENDA GALEOTTI, professore a contratto, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, glenda.galeotti@unifi.it.

ANDREA GALIMBERTI, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca, andrea.galimberti@unimib.it.

MANUELA GALLERANI, professore associato, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater Studiorum Università di Bologna, manuela.gallerani@unibo.it.

MARIO GIAMPAOLO, ricercatore, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, mario.giampaolo@unisi.it.

GAIA GIOLI, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, gaia.gioli@unifi.it.

MARIA LUISA IAVARONE, professore ordinario, Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere, Università degli Studi di Napoli Parthenope, marialuisa.iavarone@uniparthenope.it.

FABIO MANCA, Labour Market Economist, Skills and Employability (SaE) Division, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, fabio.manca@oecd.org.

ELENA MARESCOTTI, ricercatore, Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara, elena.marescotti@unife.it.

MARCELLA MILANA, professore associato, Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona, marcella.milana@univr.it.

CLAUDIO MELACARNE, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, claudio.melacarne@unisi.it.

CARLO OREFICE, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, carlo.orefice@unisi.it.

MONICA PARRICCHI, ricercatore, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, mparricchi@unibz.it.

ROBERTA PIAZZA, professore ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, r.piazza@unict.it.

ALESSANDRA ROMANO, ricercatore, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, alessandra.romano@unisi.it.

CLAUDIA SECCI, ricercatore, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari, csecci@unica.it.

CARLO TERZAROLI, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, carlo.terzaroli@unifi.it.

FRANCESCA TORLONE, ricercatore, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, francesca.torlone@unifi.it.

CARLA XODO, professore ordinario, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova, carla.xodo@unipd.it.

Studies on Adult Learning and Education

- Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*
- Boffo V., Federighi P., Torlone F., *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*
- Federighi P., Torlone F. (a cura di), *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*
- Torlone F., Vryonides M. (edited by), *Innovative Learning Models for Prisoners*
- Torlone F. (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*
- Sava S., Novotný P. (edited by), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension*
- Slowey M. (edited by), *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts*
- Boffo V., Fedeli M. (edited by), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*
- Federighi P. (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*

