

XVII | 2 | 2019

Nuova serie

# Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

Vivere l'età adulta nel tempo della formazione  
e dell'apprendimento permanenti

*Adulthood in the age  
of lifelong education and learning*

  
Pensa

# Pedagogia oggi

anno XVII | n. 2 | dicembre 2019

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

---

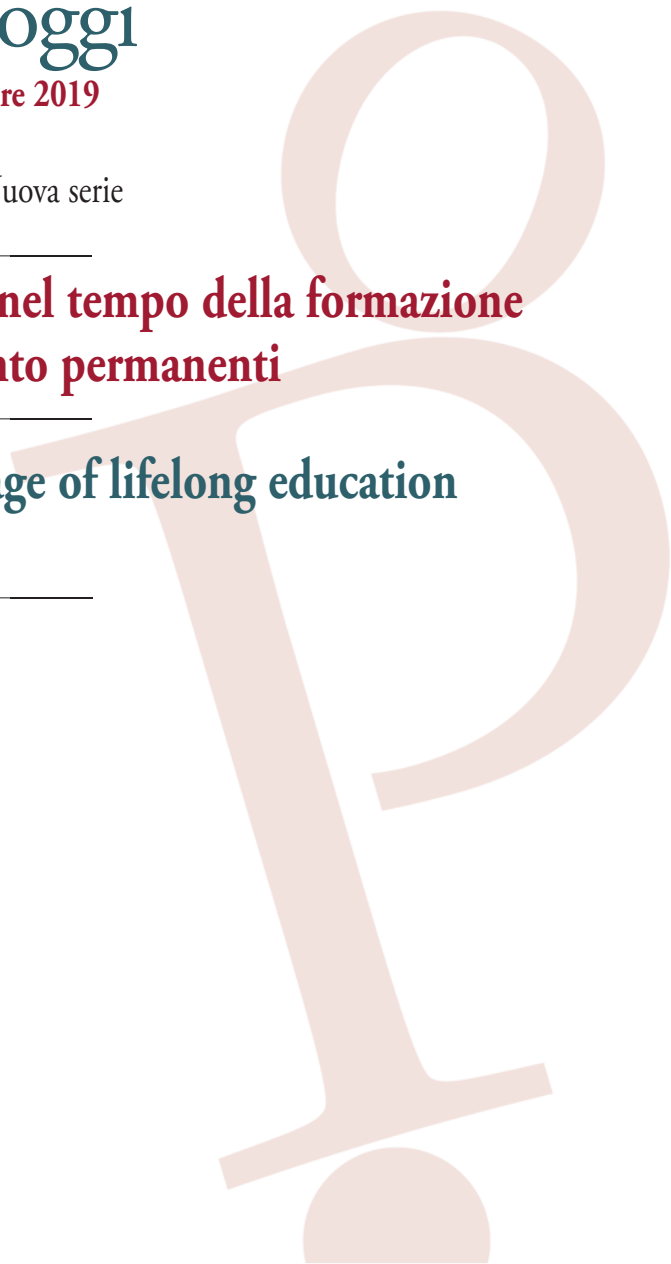
**Vivere l'età adulta nel tempo della formazione  
e dell'apprendimento permanenti**

---

**Adulthood in the age of lifelong education  
and learning**

---

Sezione monografica



# Pedagogia oggi

anno XVII – numero 2 – dicembre 2019 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

## **Direttrice Responsabile**

Simonetta Polenghi | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

## **Comitato direttivo**

Giuseppe Elia | *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Massimiliano Fiorucci | *Università degli Studi Roma Tre*

Isabella Loiodice | *Università degli Studi di Foggia*

Maurizio Sibilio | *Università degli Studi di Salerno*

Lucia Balduzzi | *Università di Bologna*

Andrea Bobbio | *Università della Valle d'Aosta*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

Massimiliano Costa | *Università Ca' Foscari Venezia*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

## **Caporedattori**

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

*(responsabile del processo di referaggio)*

## **Comitato Editoriale**

Luca Agostinetto | *Università degli Studi di Padova*

Elisabetta Biffi | *Università degli Studi di Milano Bicocca*

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Dario De Salvo | *Università degli Studi di Messina*

Patrizia Magnoler | *Università degli Studi di Macerata*

---

ISSN 2611-6561 versione online • ISSN 1827-0824 versione cartacea

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: Dicembre 2019

---



### **Editore**

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce

tel. 0832.230435 • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it) • [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce

del sito [www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

### Comitato Scientifico

**Alessandrini Giuditta**

(Università degli Studi di Roma Tre)

**Ališauskienė Stefanija**

(University of Šiauliai, Lithuania)

**Alleman-Ghionda Cristina**

(Universität zu Köln, Germany)

**Altet Marguerite**

(Université de Nantes, France)

**Baldacci Massimo**

(Università degli Studi di Urbino)

**Baldassarre Vito Antonio**

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

**Bardulla Enver**

(Università degli Studi di Parma)

**Bonetta Gaetano**

(Università degli Studi di Catania)

**Cambi Franco**

(Università degli Studi di Firenze)

**Canales Serrano Antonio**

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

**Chiosso Giorgio**

(Università di Torino)

**Cifali Mireille**

(Université de Genève, Switzerland)

**Colicchi Enza**

(Università degli Studi di Messina)

**Corsi Michele**

(Università degli Studi di Macerata)

**Deketele Jean-Marie**

(Université Catholique de Louvain, Belgium)

**Del Mar Del Pozo Maria**

(Universidad de Alcalá, Spain)

**Desinan Claudio**

(Università degli Studi di Trieste)

**Domenici Gaetano**

(Università degli Studi di Roma Tre)

**Dussel Ines**

(Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)

**Flecha García Consuelo**

(Universidad de Sevilla, Spain)

**Frabboni Franco**

(Università di Bologna)

**Galliani Luciano**

(Università degli Studi di Padova)

**Genovese Antonio**

(Università di Bologna)

**Granese Alberto**

(Università degli Studi di Cagliari)

**Hickman Larry A.**

(Southern Illinois University di Cabondale, USA)

**Ibáñez-Martín José Antonio**

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

**Iori Vanna**

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

**Kasper Tomas**

(Technical University of Liberec, Czech Republic)

**Kimourtzis Panagiotis**

(University of the Aegean, Greece)

**Laneve Cosimo**

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

*Margiotta Umberto*

(Università Ca' Foscari Venezia)

**Matthes Eva**

(Universität Augsburg, Germany)

**Naval Concepcion**

(Universidad de Navarra, Spain)

**Németh András**

(Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)

**Orefice Paolo**

(Università degli Studi di Firenze)

**Pintassilgo Joaquim**

(Universidade de Lisboa, Portugal)

**Pinto Minerva Franca**

(Università degli Studi di Foggia)

**Pozo Llorente Teresa**

(Universidad de Granada, Spain)

**Priem Karin**

(Université du Luxembourg)

**Refrigeri Giuseppe**

(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)

**Rita Casale**

(Bergische Universität Wuppertal, Germany)

**Roig Vila L. Rosabel**

(Universidad de Alicante, Spain)

**Santelli Beccegato Luisa**

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

**Sobe Noah**

(Loyola University Chicago, USA)

**Susi Francesco**

(Università degli Studi di Roma Tre)

**Trebisacce Giuseppe**

(Università della Calabria)

**Ulivieri Simonetta**

(Università degli Studi di Firenze)

**Vidal Diana**

(Universidad de São Paulo, Brazil)

**Vinatier Isabelle**

(Université de Nantes, France)

**Zanniello Giuseppe**

(Università degli Studi di Palermo)

**Curatori del n. 2 – 2019 - Sezione Monografica**

**PAOLO CALIDONI, LILIANA DOZZA, MASSIMILIANO FIORUCCI, BRUNELLA SERPE**

## Editoriale

---

- 11 PAOLO CALIDONI, LILIANA DOZZA, MASSIMILIANO FIORUCCI, BRUNELLA SERPE

## Sezione monografica

---

- 28 ATTILA HORVÁTH H.  
**A possible model for the interpretation of informal learning** | Un modello possibile per l'interpretazione dell'apprendimento informale
- 49 SEGUNDO MOYANO MANGAS  
**Notes about lifelong learning in Social Education in Spain** | Note sul *lifelong learning* nell'Educazione Sociale in Spagna
- 63 BARRY HAKE  
**Learning landscapes in Europe: Historical perspectives on organised adult learning 1500-1914** | Panorami dell'apprendimento in Europa: prospettive storiche sull'organizzazione dell'educazione degli adulti 1500-1914
- 79 BARRY HAKE  
**Learning landscapes in Europe: Historical perspectives on organised adult learning 1917-1939** | Panorami dell'apprendimento in Europa: prospettive storiche sull'organizzazione dell'educazione degli adulti 1917-1939
- 97 ANNA MARIA COLACI  
**Scuole popolari e Scuole Serali: la formazione degli adulti nei primi anni del '900 in Terra d'Otranto** | Adult learning and evening classes: adult education in the early 1900s in the Terra d'Otranto
- 114 EDOARDO PUGLIELLI  
**Educazione degli adulti e globalizzazione: la critica pedagogica di Ettore Gelpi** | Adult Education and Globalization: Ettore Gelpi's pedagogical critique
- 126 LUISA PANDOLFI  
**Vivere l'età adulta dopo l'esperienza della comunità per minori. L'associazionismo tra *care leavers* come educazione permanente** | Living adulthood after the experience of residential care. Associations of care leavers as a lifelong education
- 140 MONICA GUERRA / ELENA LUCIANO  
**Costruire competenze adulte formandosi intorno a competenze bambine: un percorso di formazione** | Developing adult competences by building on children's competences: a training path
- 155 MATTEO CORNACCHIA / GINA CHIANESE / ELISABETTA MADRIZ  
**Generation in Interaction: a model for an intergenerational learning centre** | *Generation in Interaction*: un modello per un centro d'apprendimento intergenerazionale

- 168 **MASSIMILIANO COSTA / DANIELE MORSELLI**  
**An enterprising capability for the development of agency in adults: results from a European Erasmus Plus project** | L'imprenditività per lo sviluppo in chiave capacitativa dell'agentività negli adulti. Risultati di un progetto europeo Erasmus Plus
- 184 **ANTONELLA POCE**  
**Promozione dell'alfabetizzazione digitale in contesti educativi delle Industrie Creative: una revisione sistematica della letteratura dal progetto DigiCulture** | Information and data literacy skills development in Creative Industries Adult Education: the Diculture project
- 202 **DANIELA DATO**  
**Nuove adultità nei contesti organizzativi tra benessere e qualità della vita professionale** | A new concept of adulthood through organisational well-being and quality of professional life
- 217 **SERGIO TRAMMA**  
**Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione** | The time and society of lifelong learning: opportunities, contradictions and new forms of marginalisation
- 230 **BARBARA GROSS / SUSANNE SCHUMACHER**  
**Digital media consumption and fake news as a challenge to lifelong learning** | Utilizzo dei media digitali e *fake news* come sfida per l'educazione permanente
- 242 **MANUELA LADOGANA**  
**Ripensare la categoria degli over-65. I "nuovi" adulti di oggi** | Rethinking the category of over-65: the "new" adults of today
- 257 **SILVIA NANNI**  
**Le "fonti" di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell'educatore in carcere** | The "sources" of a penitentiary pedagogy for the education of the prison educator
- 271 **ROBERTA PIAZZA**  
**Apprendere e disapprendere nelle *Smart city*: l'impatto e le sfide delle nuove tecnologie digitali sull'apprendimento degli adulti** | Learning and unlearning in Smart Cities: the impact and challenges of new digital technologies in adult learning processes
- 285 **MANUELA FABBRI**  
**La competenza di cittadinanza digitale come dimensione irrinunciabile per una *Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education*** | Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education

## Miscellanea

---

- 300 **LUCA ODINI**  
**Dio, la natura e l'uomo: l'educazione secondo Fröbel tra unità e volontà** | Fröbel's concept of education: God, man's free will and unity in nature

- 315 **PAOLO ALFIERI**  
**Education and football in the parish oratories of Milan (1944-1968)** | Educazione e calcio negli oratori milanesi (1944-1968)
- 328 **GABRIELLA D'APRILE**  
**Libertà e apprendimento come *desiderio di vita*. In dialogo con Raffaele Laporta** | Freedom and learning as a thirst for life: a "dialogue" with Raffaele Laporta
- 342 **RENATA VIGANÒ**  
**Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte** | The relationship between research and educational practice as an object of research and commitment. International scientific contributions and open questions
- 355 **FABRIZIO PIZZI**  
**I minori migranti e il fenomeno della tratta** | Migrant children and the phenomenon of trafficking
- 369 **STEFANO PASTA**  
**Conversazioni via social network con giovani autori di performances d'odio** | Social network conversations with young online authors of hate speech
- 384 **FRANCESCA OGGIONI**  
**L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali** | Education in prison: the intertwining of constitutional principles, educational intentionality and informal dimensions

## Recensioni

---

- 395 **FRANCO CAMBI**  
**SIMONETTA POLENGHI**  
**ANDREA BOBBIO**  
**CLAUDIO PIGNALBERI**  
**PAOLO SORZIO**

# Comitato di referee anno 2019

Acone Leonardo	Università degli Studi di Salerno
Agostinetto Luca	Università degli Studi di Padova
Alessandrini Giuditta	Università degli Studi di Roma Tre
Alfieri Paolo	Università Cattolica del Sacro Cuore
Amadini Monica	Università Cattolica del Sacro Cuore
Annacontini Giuseppe	Università del Salento
Baldacci Massimo	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Balduzzi Lucia	Università degli Studi di Bologna
Balzano Vito	Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Barsotti Susanna	Università degli Studi di Cagliari
Bellafiore Marianna	Università degli Studi di Palermo
Bellingreri Antonio	Università degli Studi di Palermo
Benetton Mirca	Università degli Studi di Padova
Beseghi Emma	Università degli Studi di Bologna
Biffi Elisabetta	Università degli Studi Milano-Bicocca
Bobbio Andrea	Università della Valle D'Aosta
Bocci Fabio	Università degli Studi di Roma Tre
Boero Pino	Università degli Studi di Genova
Boffo Vanna	Università degli Studi di Firenze
Bondioli Anna	Università degli Studi di Pavia
Bornatici Sara	Università Cattolica del Sacro Cuore
Borruso Francesca	Università degli Studi di Roma Tre
Broccoli Amelia	Università degli Studi di Roma Tre
Bruzzone Daniele	Università Cattolica del Sacro Cuore
Cadei Livia	Università Cattolica del Sacro Cuore
Canales Serrano Antonio Francisco	Universidad Complutense de Madrid
Cappuccio Giuseppa	Università degli Studi di Palermo
Cerrocchi Laura	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Ciraci Anna Maria	Università degli Studi di Roma Tre
Colazzo Salvatore	Università del Salento
Colicchi Enza	Università degli Studi di Messina
Compagno Giuseppa	Università degli Studi di Palermo
Corbi Enricomaria	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Corsini Cristiano	Università degli Studi di Roma Tre
Costa Massimiliano	Università Ca' Foscari Venezia
Covato Carmela	Università degli Studi di Roma Tre
Criscenti Antonia Marina Carla	Università degli Studi di Catania
D'Addelfio Giuseppina	Università degli Studi di Palermo
Dato Daniela	Università degli Studi di Foggia
De Salvo Dario	Università degli Studi di Messina
De Serio Barbara	Università degli Studi di Foggia
Debè Anna	Università Cattolica del Sacro Cuore
Di Rienzo Paolo	Università degli Studi di Roma Tre
Elia Francesco Antonio Domenico	Università degli Studi "G. D' Annunzio" Chieti-Pescara
Ellerani Piergiuseppe	Università del Salento
Fava Sabrina	Università Cattolica del Sacro Cuore



# Comitato di referee anno 2019

Ferrara Gabriella  
Fiandaca Gaetana Katia  
Fiorucci Massimiliano  
Flecha Garcia Consuelo  
Gallerani Manuela  
Gecchele Mario  
Gigli Alessandra  
Girelli Claudio  
Girotti Luca  
Gramigna Anita  
Grange Teresa  
Grilli Giorgia  
Iaquinta Tiziana  
Kasper Tomas  
La Marca Alessandra  
Machì Francesca  
Maja Antonietti  
Malavasi Pierluigi  
Mancaniello Maria Rita  
Marescotti Elena  
Marone Francesca  
Massaro Stefania  
Meda Juri  
Montalbetti Katia  
Morandi Matteo  
Moretti Giovanni  
Nèmeth Andràs  
Passaseo Anna Maria  
Pasta Stefano  
Pedone Francesca  
Pesci Furio  
Pezzano Teodora  
Pironi Tiziana  
Premoli Silvio  
Priem Karin  
Raimondo Manila  
Riva Maria Grazia  
Robasto Daniela  
Romano Livia  
Romano Rosa  
Salvarani Luana  
Sani Roberto  
Sidoti Enza  
Sobe Noah  
Striano Maura  
Todarò Letterio

Università degli Studi di Palermo  
Università degli Studi di Palermo  
Università degli Studi Roma Tre  
Universidad de Sevilla  
Università degli Studi di Bologna  
Università degli Studi di Verona  
Università degli Studi di Bologna  
Università degli Studi di Verona  
Università degli Studi di Macerata  
Università degli Studi di Ferrara  
Università degli Studi della Valle D'Aosta  
Università degli Studi di Bologna  
Università degli Studi di Catanzaro  
Technical University of Liberec  
Università degli Studi di Palermo  
Università degli Studi di Palermo  
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
Università degli Studi di Firenze  
Università degli Studi di Ferrara  
Università degli Studi di Napoli  
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"  
Università degli Studi di Macerata  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
Università degli Studi di Pavia  
Università degli Studi di Roma Tre  
ELTE University Budapest  
Università degli Studi di Messina  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
Università degli Studi di Palermo  
Università di Roma Sapienza  
Università degli Studi della Calabria  
Università degli Studi di Bologna  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
University of Luxembourg  
Università degli Studi di Palermo  
Università degli Studi Milano - Bicocca  
Università degli Studi di Parma  
Università degli Studi di Palermo  
Università degli Studi di Messina  
Università degli Studi di Parma  
Università degli Studi di Macerata  
Università degli Studi di Palermo  
Loyola University Chicago  
Università degli Studi di Napoli Federico II  
Università degli Studi di Catania

Tomarchio Maria	Università degli Studi di Catania
Trincherò Roberto	Università degli Studi di Torino
Ulivieri Simonetta	Università degli Studi di Firenze
Vaccarelli Alessandro	Università degli Studi dell'Aquila
Vannini Ira	Università degli Studi di Bologna
Vasco D'Agnesè	Università degli Studi della Campania
Viganò Renata	Università Cattolica del Sacro Cuore
Vischi Alessandra	Università Cattolica del Sacro Cuore
Zago Giuseppe	Università degli Studi di Padova
Zanfroni Elena	Università Cattolica del Sacro Cuore
Zappaterra Tamara	Università degli Studi di Ferrara
Zizioli Elena	Università degli Studi di Roma Tre
Zoletto Davide	Università degli Studi di Udine

# Sintesi dei dati di referaggio dei numeri 2018/2, 2019/1, 2019/2

Gli articoli referati nei 3 numeri usciti con la nuova impostazione: monografico con call for papers e miscellanea (2018/2, 2019/1, 2019/2) sono in totale 94. Di questi ne sono stati pubblicati 88 così distribuiti: 23 articoli nel n. 2018/2; 39 nel n.2019/1 (doppio numero); 26 nel n. 2019/2.

Gli articoli accettati senza modifiche da entrambi i referee sono 44/94 (41,36%).

Gli articoli accettati con modifiche da entrambi i referee sono stati 12/94 (12,76%), 1 di questi non ha terminato per tempo le correzioni e non è quindi ancora uscito.

Gli articoli che un referee ha accettato senza modifiche, ma per il quale l'altro ha chiesto modifiche sono stati 32/94 (34,04%).

Gli articoli rifiutati da un referee e per i quali l'altro referee ha chiesto modifiche sono stati 5/94 (5,31%), e non sono stati pubblicati.

Infine in un 1 caso, avendo un referee bocciato e un altro accettato senza modifiche, l'articolo è andato in terzo referaggio (1,06%). Il terzo referee ha accettato con modifiche, in seguito alle quali l'articolo è stato poi pubblicato.

Gli articoli pubblicati nella sezione monografica sono esito di un previo processo di selezione, ad opera dei quattro editors della sezione, che hanno valutato gli abstract inviati. I verbali delle sedute di valutazione sono conservati.

Call *La pedagogia dell'infanzia tra passato e presente: questioni e prospettive*

Abstract inviati: 47

14 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (29,78%)

18 esclusi perché inferiori alla valutazione massima (38,29%)

15 accettati (31%)

Call *Spazi e luoghi dell'educazione*

Abstract inviati: 102

41 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (40,19%)

25 esclusi perché inferiori alla valutazione massima (24,50%)

36 accettati (35,29%)

Call *Vivere l'età adulta nel tempo della formazione e dell'apprendimento permanenti*

Abstract inviati: 32

7 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (21,87%)

7 esclusi perché non arrivano alla valutazione massima (21,87%)

18 accettati (56,25%)

Non tutti gli autori di abstract accettati hanno poi inviato l'articolo.

Gli autori stranieri pubblicano dietro invito, ma i loro articoli sono comunque sottoposti a referaggio doppio cieco.

---

**Paolo Calidoni**

Full Professor of Didactic and Special Education – Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries – University of Parma (Italy) – [paolo.calidoni@unipr.it](mailto:paolo.calidoni@unipr.it)

**Liliana Dozza**

Full Professor of Education- Faculty of Education-Free University of Bozen-Bolzano (Italy) - [liliana.dozza@unibz.it](mailto:liliana.dozza@unibz.it)

**Massimiliano Fiorucci**

Full Professor of Education – Department of Education Sciences – University of Roma Tre (Italy) - [massimiliano.fiorucci@uniroma3.it](mailto:massimiliano.fiorucci@uniroma3.it)

**Brunella Serpe**

Associate Professor of History of Education – Department of Humanistic Studies – University of Calabria (Italy) – [brunella.serpe@unical.it](mailto:brunella.serpe@unical.it)

---

**Editors**

---

**abstract**

The subject of education in adulthood has its roots in the history and in particular the literacy process of individual countries and their different regional areas. The diversity of stories territorially also influences the ongoing processes we come across in a globalized and technological scenario, with the challenges of the relationship between knowledge and democracy in the context of the information society, the knowledge economy and the learning society. The discussion and pedagogical discourse on this subject highlight current trends in critical dialogue.

**Keywords:** literacy, lifelong training, lifelong learning, adulthood education, life course

Il tema dell'educazione in età adulta affonda le sue radici nella storia ed in particolare nel processo di alfabetizzazione di ogni Paese e delle sue diverse aree regionali. La diversità delle storie territoriali influenza anche i processi in corso che si confrontano, in uno scenario internazionale globalizzato e tecnologico, con le sfide del rapporto tra saperi e democrazia nel contesto della società dell'informazione, dell'economia della conoscenza e della società dell'apprendimento. La discussione ed il discorso pedagogico in materia evidenziano orientamenti in dialogo critico.

**Parole chiave:** alfabetizzazione, formazione continua, apprendimento permanente, educazione in età adulta, corso della vita

## Formazione e apprendimento nell'età adulta: uno sguardo alla storia

Brunella Serpe

Pensare al binomio età adulta e tempo della formazione in chiave storica, obbliga a ripensare tutte le tappe che hanno scandito, soprattutto nel corso del Novecento, la lotta contro l'analfabetismo particolarmente diffuso in alcune aree del Paese, specialmente quelle economicamente e socialmente più depresse. I contesti meridionali, meno permeati dalla scuola e dai processi formativi, si sono configurati a lungo come ostili all'azione rigenerante dell'istruzione, legati a sistemi di vita ancestrali altrove superati da un crescente dinamismo economico che emancipava gli stili di vita e le forme di lavoro.

L'analfabetismo strumentale si configurava come uno dei più grandi mali del Mezzogiorno che, a distanza di poco più di mezzo secolo dalla proclamazione del Regno d'Italia, continuava a non mostrare segni di arretramento in termini percentuali. Un male che affondava, evidentemente, radici robuste nella storia e nelle politiche scolastico-formative di alcuni stati preunitari, ma che non era stato adeguatamente affrontato all'indomani del 1861, quando l'istruzione e l'edilizia scolastica continuavano a rimanere materia su cui intervenire unicamente dal punto di vista legislativo. Anche quando l'analfabetismo non avanzava, per effetto dell'avocazione della scuola elementare allo Stato sancita dalla legge Daneo-Credaro del 1911, comunque non mostrava segni di arretramento; tutto ciò costituiva un grave danno per il Paese e per la spropositata massa di analfabeti che, a più riprese, sperimentavano i limiti e le mortificazioni imposte loro dalla più totale ignoranza.

A partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento l'emigrazione, potente valvola di sfogo del malessere economico e sociale, aveva già spopolato interi territori da Nord a Sud del Paese. L'esodo di massa aveva inferto dolorose ferite alle comunità e provocato un vero e proprio dissesto antropologico; erano state scardinate le fondamenta di tante famiglie che si disgregavano insieme alle esistenze fragili di chi si era allontanato con il suo carico di miseria e di ignoranza ma, ora, questa strada non era più percorribile per quanti non in possesso di abilità culturali minime. Successivamente la grave crisi post bellica, i minimi ma necessari requisiti culturali imposti dagli Stati Uniti, mettevano in evidenza le funeste conseguenze dell'ignoranza, per la Nazione e per i singoli cittadini. Anche il

più modesto avviamento all'alfabeto, che si cercherà di far maturare attraverso alcune iniziative, era diventato requisito indispensabile per emigrare. Le imponenti campagne di educazione degli adulti promosse dallo Stato a partire dal 1921 con l'istituzione dell'*Opera contro l'analfabetismo*<sup>1</sup>, erano da intendersi come atto estremo contro il permanere di quel flagello che non era soltanto segno di povertà alfabetica e culturale ma, al contempo, economica e sociale.

Le campagne di alfabetizzazione per gli adulti, fin da subito, interessarono tutto il territorio nazionale dando vita a un'esperienza estremamente significativa sotto il profilo umano ed emozionale, innanzitutto, poi anche su quello culturale, della formazione e dell'orientamento al lavoro. Le scuole diurne, serali, festive e domenicali, raccontavano l'inizio di un'esperienza inedita, della scuola mancata, di un tempo formativo e di apprendimento che, sebbene dettato dall'urgenza, dalla necessità e dal bisogno estremo di doversi dare un'opportunità, aiutavano a sentirsi migliori. Agli adulti veniva offerta la possibilità di avvicinarsi all'istruzione, ma non si trattava di un apprendimento meccanico e fine a se stesso, piuttosto, era l'ultimo treno da non mancare per poter maturare e conseguire, *in extremis*, abilità mentali, culturali e lavorative, funzionali anche a favorire ambizioni nel mondo del lavoro, a collocarsi o ricollocarsi all'interno dei confini nazionali o nei paesi meta dell'emigrazione, affrancarsi dalla marginalità economica, sociale ed esistenziale.

Nell'immediato secondo dopoguerra e in un rinnovato clima di impegno per la democratizzazione della società italiana che si era lasciata alle spalle anche l'esperienza del Ventennio fascista, prendeva avvio una stagione di impegno che veniva a coinvolgere diversi rappresentanti del

1 Il quadro completo degli Enti delegati e dei territori di loro competenza è riportato nell'art. 7 delle disposizioni generali e transitorie riguardanti la gestione delle scuole non classificate (DL n. 2410 del 1923): la *Società Umanitaria*, per il Veneto e la Venezia Giulia; l'*Opera nazionale per l'Italia Redenta*, per la Venezia Tridentina; il *Gruppo di azione per le scuole del popolo*, per la Lombardia; il *Gruppo di azione per le scuole rurali*, per il Piemonte; il *Comitato ligure per l'educazione del popolo*, per la Liguria; l'*Ente nazionale di Cultura*, per la Toscana e l'Emilia; le *Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi Pontine*, per il Lazio, gli Abruzzi, l'Umbria e le Marche; il *Consorzio nazionale emigrazione e lavoro*, per la Campania e il Molise; l'*Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia*, per la Calabria, la Basilicata, la Sicilia e la Sardegna; l'*Ente pugliese di cultura*, per le Puglie.

mondo della cultura e della società italiana. Prendevano così avvio numerose campagne di alfabetizzazione degli adulti condotte dall'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA) che, fondata nel 1947, agiva attraverso numerosi Centri di Cultura Popolare, dal Movimento di Cooperazione Civica (MCC) e dalla *Scuola Popolare* che nasceva nel 1947. Il filo rosso che accomunava tutti gli attori che si rendevano protagonisti di quella straordinaria e intensa stagione era quello di contrastare l'analfabetismo, completare l'istruzione elementare e orientare tanti giovani di età superiore ai dodici anni verso l'istruzione media o professionale con l'obiettivo di riavvicinare anche le classi popolari alla scuola e all'istruzione di cui si cercava di farne scoprire il significato politico e sociale e le positive ricadute nel mondo del lavoro. Non si poteva più prescindere dal riconoscere l'istruzione come una vera e propria risorsa strategica ed era per questo che bisognava necessariamente superare la logica riduttiva e asfittica che aveva caratterizzato tutti i precedenti tentativi di alfabetizzazione minima delle masse popolari; l'istruzione andava trattata e configurata alla stregua di un investimento altamente produttivo, come formazione del capitale umano, indispensabile allo sviluppo economico della società. Il mancato miglioramento delle condizioni economiche del Mezzogiorno e l'accentuarsi del fenomeno migratorio negli anni del secondo dopoguerra, finivano per conferire alle stesse campagne di alfabetizzazione un significato che ne tradiva lo spirito originario; lo dimostra compiutamente lo snaturamento della funzione dei Centri di Cultura Popolare che, da laboratori culturali territoriali in cui elaborare una politica e una proposta migliorativa del contesto sociale, divenivano occasione per un veloce e semplice addestramento all'alfabeto, all'orientamento e alla formazione professionale, manchevole di prospettive se non quella dell'abbandono delle comunità che continuavano a essere relegate ai margini della profonda trasformazione economica che andava cambiando volto al Paese ma non al Mezzogiorno, che continuava così a perdere significative percentuali di forza lavoro.

Tutte le iniziative richiamate raccontano di percorsi faticosi verso un'emancipazione difficile e mostrano con sufficiente chiarezza quanto accidentato sia stato il cammino che ha portato all'affermazione del diritto all'istruzione; un diritto spesso materializzatosi come privilegio di cui in troppi, per buona parte del Novecento, non hanno potuto godere. L'analfabetismo è stato a più riprese arginato, ma mai completamente sconfitto. Alcune sacche di ignoranza, difatti, sono state risolte dall'età anagrafica dei soggetti.

Nella lunga notte dell'analfabetismo, l'età adulta si è configurata come il tempo della precarietà alfabetica e culturale e, anche quando la Costituzione apriva prospettive incoraggianti, percentuali non irrilevanti di soggetti ancora in età scolastica continuavano a sottrarsi all'obbligo, a non frequentare con assiduità e regolarità la scuola che abbandonavano anche prima del completamento del percorso di studio minimo. L'abbandono e la mortalità scolastica diventavano negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento il nuovo volto dell'analfabetismo, ora, rappresentato da una scolarità debole capace di garantire una pseudo e frettolosa acculturazione a quanti ancora una volta si incamminavano sulla strada dell'emigrazione; o quella di una mera scolarizzazione quantitativa in strutture scolastiche fatiscenti a svantaggio della crescita qualitativa dell'istruzione che, perciò, poco riusciva a rispondere alle esigenze di cambiamento della società. La crescita quantitativa dell'istruzione nelle aree più deboli del Paese non era simbolo di un'istruzione di qualità; non è un caso se la piena alfabetizzazione non riuscisse a innescare germi di cambiamento tali da rompere l'isolamento e la precarietà economica di molti contesti in cui storicamente l'ignoranza l'ha fatta da padrona, spalancando enormi spazi in cui è cresciuta a dismisura la cultura della dipendenza e dell'assistenza.

Nelle aree geografiche dove l'analfabetismo si è rivelato immune alle diversificate cure poco adatte ad aggredire le difficoltà ambientali, è proliferata la cultura della delega e, come conseguenza, si sono ridotti gli spazi di libertà, di partecipazione, di condivisione, di consapevolezza, di assunzione di responsabilità nella costruzione di un Paese di cui sentirsi elementi attivi. In alcuni passaggi importanti del secondo Novecento come il Referendum del '46 e le prime consultazioni del '48, si è assistito a un diffuso tramonto della facoltà e della responsabilità di scelta, a pesanti strumentalizzazioni di quella debolezza culturale di ampi strati sociali che non possiamo non vedere come frutto duraturo di secoli di ignoranza che hanno indebolito le coscienze, tenuto sotto stretto controllo le spinte emancipatrici a lungo naufragate contro il muro della più atavica ignoranza che rendeva incapaci di mettersi in sintonia con il vento della storia.



Il rapporto tra sviluppo e crescita della democrazia e ruolo e funzione dell'istruzione e della formazione nella vita degli individui e delle società è stato evidenziato in modo sempre crescente nel corso degli ultimi trenta anni. In questa prospettiva, è divenuto sempre più evidente come l'apprendimento sia non un privilegio riservato a pochi, quanto un diritto il cui esercizio è essenziale allo sviluppo degli individui e delle società stesse.

L'accesso alla formazione per tutto il corso della vita è posto tra le condizioni essenziali per garantire nuovi diritti di cittadinanza, non solo per garantire i livelli minimi di conoscenze e competenze a quella percentuale di popolazione adulta in possesso di bassi o bassissimi livelli di istruzione, ma per affrontare in modo adeguato le sfide della modernità all'interno di quelle che vengono ormai definite "società complesse".

Diversi cambiamenti intervenuti nel tempo nella società hanno avuto profonda influenza sull'organizzazione, sulle modalità e sulle prospettive di riferimento delle diverse attività educative. I profili intervenuti nella realtà sociale, con i quali chi indaga, analizza, progetta iniziative di formazione è chiamato oggi a confrontarsi sono i seguenti:

la "società dell'informazione", che si è sviluppata con l'intensificazione massiccia della trasmissione di informazioni, grazie all'espansione della tecnologia, e comunque non senza condizionamenti imposti da precise regole di mercato; lo sviluppo della tecnologia avanzata e di quella dell'informazione è stata parte integrante, infatti, dell'ulteriore evoluzione del modello capitalistico, ma ha anche legittimato un'ampia diffusione della rete internet;

l'"economia della conoscenza", che si è originata in seguito ad uno spostamento dello sfruttamento della forza lavoro verso i Paesi con manodopera a basso costo, che non ha comunque apportato migliori condizioni di vita; congiuntamente a tali dinamiche si è determinato, in molti contesti, un ampliamento della produzione della conoscenza, che ha condotto i sistemi scolastici nazionali a selezionare una porzione di essa considerata socialmente "utile";

la "società dell'apprendimento", che è sorta in coincidenza di un complessivo mutamento della società, i cui componenti sono oggi chiamati a

dover apprendere, al fine di tenersi al passo con i cambiamenti strutturali e professionali sperimentati nelle proprie vite (Jarvis, 2010, pp. 25-29). La società dell'apprendimento ha però consentito anche il pieno riconoscimento dell'apporto delle forme educative che si realizzano nell'esperienza quotidiana e nelle pratiche sociali (Jarvis, 2010, p. 31).

In particolare, negli ultimi anni è invalso sempre più l'utilizzo dell'espressione "società della conoscenza" (spesso utilizzato in avvicendamento all'espressione inglese "*learning society*", vale a dire, letteralmente, "società dell'apprendimento") per evidenziare che, nel suo contesto di vita, il soggetto continuamente acquisisce ed elabora criticamente saperi per le finalità più disparate, di natura sia personale sia professionale, in modo complessivamente funzionale allo sviluppo dell'economia e della società.

Saperi, abilità e competenze iniziano così a essere considerati risorse indispensabili nella vita del soggetto, poiché il loro possesso determina la possibilità di partecipare alla vita sociale e politica, al mercato del lavoro, alle opportunità culturali e ad ogni dimensione della società contemporanea.

Una democrazia sostanziale presuppone, allora, che il diritto degli individui ad acquisire informazioni, conoscenze e saperi sia costantemente tutelato e assicurato. L'apprendimento va considerato, infatti, in primo luogo un *diritto*, il cui esercizio consente a ciascuno di svilupparsi, partecipare, agire socialmente e politicamente.

L'idea di una società dell'apprendimento va al di là, insomma, della relazione, ampiamente sottolineata in molti documenti internazionali, tra educazione e sviluppo economico: ancor prima di tale nesso, va riconosciuto il profondo legame con l'universo tematico dei diritti dell'uomo. Non a caso, all'art. 26, la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, proclamata il 10 dicembre 1948 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, stabilisce che "ogni individuo ha diritto all'istruzione" e che essa "deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali" (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948: art. 26).

Ma in un contesto nel quale molteplici aspetti e fattori dell'esperienza quotidiana sono fonte di apprendimento, per cogliere cosa è "pedagogico" nei diversi frangenti del sociale, occorre anche essere "pedagogicamente" orientati, ovvero avere a disposizione una "cassetta degli attrezzi" che permetta di comprendere le caratteristiche delle differenti forme educative. Indubbiamente l'immagine della "società della conoscenza" con-

tribuisce al riconoscimento dell'educazione nelle sue molteplici modalità, ma, in questa prospettiva di diversificazione delle "fonti" educative, divengono ancora più cruciali gli strumenti di analisi critica per distinguere finalità e conseguenze connesse con i diversi contesti e processi educativi in atto nella realtà sociale.

L'origine della nozione di "società della conoscenza" può essere rintracciata, da una parte, in alcuni passi della letteratura scientifica, che sottopongono ad analisi critica il ruolo dell'apprendimento e della realizzazione del potenziale individuale nella società con l'auspicio che tali dimensioni divengano valori socialmente condivisi (Field, 2000, 2010; Biesta, 2006; Formenti, Castiglioni, 2014; Milana, 2017; Avis, 2017) e, dall'altra, in diversi documenti internazionali – ad esempio nel libro bianco *Crescita, competitività, occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (Commissione Europea, 1993) e nel noto rapporto di Jaques Delors *Nell'educazione un tesoro* (Delors, 1997) – che, analizzando i cambiamenti in atto in molteplici ambiti della società (nel mercato del lavoro, nell'informazione, nelle interazioni sociali e politiche), fanno riferimento in misura crescente, a partire dagli anni Novanta del Novecento, a tale concetto.

Ma è senza dubbio il libro bianco della Commissione delle Comunità Europee *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, curato da Edith Cresson, ad approfondire in modo accurato le caratteristiche dello scenario contemporaneo indotte dalle grandi mutazioni tecnologiche e sociali, definendo gli obiettivi prioritari e le conseguenti risposte educative di una "società della conoscenza": "È ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima d'incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costituire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite in svariate sedi. La società del futuro sarà dunque una società conoscitiva. [...] È attraverso l'istruzione e la formazione, acquisite in seno al sistema d'istruzione istituzionale, all'impresa o in maniera più informale che gli individui si renderanno padroni del loro futuro e potranno realizzare le loro aspirazioni" (Commissione delle Comunità Europee, 1995, p. 6).

Particolarmente rilevante è l'accorto invito, all'interno del documento, a non considerare riduttivamente l'istruzione e la formazione come meri veicoli di accesso al mercato del lavoro: si ribadisce, così, che la funzione principale della formazione va ravvisata essenzialmente nell'inserimento sociale e nello sviluppo personale, mediante la condivisione di va-

lori comuni, l'acquisizione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia (Commissione delle Comunità Europee, 1995, pp. 6-7).

In questo contesto, una delle emergenze sociali più urgenti è quella che si prefigura nell'immagine di una società che si divide tra coloro che, avendo avuto accesso alla conoscenza, sono dotati degli strumenti per interpretare criticamente la realtà nella quale vivono e quanti, invece, sono rimasti esclusi da tale possibilità: per "la società conoscitiva la sfida è quella di ridurre il divario fra questi gruppi, permettendo nello stesso tempo la progressione e lo sviluppo dell'insieme delle risorse umane" (Commissione delle Comunità Europee, 1995, p.13).

Nel 2000, con il vertice del Consiglio Europeo di Lisbona, viene varato un programma (la cosiddetta "strategia di Lisbona") indirizzato a sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale: in questo ambito, l'idea di una "società della conoscenza" inizia a circolare diffusamente, anche in riferimento a un'"economia basata sulla conoscenza"; ma ancora una volta nelle *Conclusioni* del Consiglio Europeo viene segnalato il rischio di una società divisa, con il problema fondamentale dell'accesso ai saperi che si pone sempre più nei termini di una condizione sostanziale per il contrasto dell'esclusione sociale: "La nuova società basata sulla conoscenza offre un immenso potenziale per ridurre l'esclusione sociale sia mediante la creazione delle condizioni economiche finalizzate a una maggiore prosperità attraverso livelli più alti di crescita e occupazione, sia mediante l'apertura di nuovi modi di partecipazione alla società. Essa comporta nel contempo il rischio di un divario sempre più ampio tra coloro che hanno accesso alle nuove conoscenze e quanti ne sono esclusi. Per evitare questo rischio e valorizzare questo nuovo potenziale occorre compiere sforzi per migliorare le competenze, promuovere un maggiore accesso alle conoscenze e alle opportunità e lottare contro la disoccupazione: il lavoro costituisce la migliore salvaguardia contro l'esclusione sociale" (Consiglio Europeo, 2000: par. 32).

L'immagine della "società della conoscenza" viene richiamata, infine, anche dalla strategia "Europa 2020", definita nel 2010 dalla Commissione Europea alla ricerca di un nuovo modello di sviluppo economico dopo il mancato raggiungimento degli obiettivi fissati dalla precedente "strategia di Lisbona" (a causa anche di un orientamento prevalente del sistema economico verso logiche di profitto finanziario). La nuova prospettiva di sviluppo progettata dovrebbe rivelarsi intelligente (con un'economia basata sulla conoscenza e sull'informazione), sostenibile (con un profilo economico più efficiente sotto il profilo delle risorse e sotto quello am-

bientale) e solidale (con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale) (Commissione Europea, 2010, p. 11).

Nell'ambito di tale programma, sono stati definiti cinque obiettivi complessivi da conseguire entro il 2020 nelle aree dell'occupazione, dell'istruzione, della ricerca e dell'innovazione, dell'integrazione sociale e della riduzione della povertà, del clima e dell'energia. In particolare, gli obiettivi formulati a livello europeo (a cui fanno riferimento, poi, specifici obiettivi per i singoli Paesi) sono i seguenti:

- nell'area dell'occupazione: innalzamento al 75% del tasso di occupazione, per la popolazione nella fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni;
- nell'area della ricerca-sviluppo e innovazione: aumento degli investimenti in questo settore al 3% del PIL (Prodotto Interno Lordo) dell'Unione Europea (tenendo conto congiuntamente dei compartimenti pubblico e privato);
- nell'area dei cambiamenti climatici e dell'energia: a) riduzione delle emissioni di gas serra del 20% (o persino del 30%, se le condizioni lo permettono) rispetto al 1990; b) 20% del fabbisogno di energia ricavato da fonti rinnovabili; c) aumento del 20% dell'efficienza energetica;
- nell'area dell'istruzione: a) riduzione degli abbandoni scolastici al di sotto del 10%; b) aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria;
- nell'area della povertà e dell'emarginazione: almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno (Commissione Europea, 2010, p. 12).

Dopo aver illustrato gli obiettivi da conseguire nell'ambito della strategia "Europa 2020", una riflessione appare doverosa in merito al contesto italiano, che presenta un profilo di criticità sotto diversi aspetti.

Pur non negando il ruolo decisivo ed essenziale di ascensore sociale da essa svolto, che ha contribuito a migliorare in modo significativo le condizioni della popolazione italiana, l'istituzione-scuola continua ad essere troppo spesso "diseguale". I più favoriti rimangono coloro che dispongono di ambienti e condizioni di "privilegio", coloro che possono contare su un determinato capitale sociale e culturale usufruendo di possibilità che sono invece negate a chi vive in contesti di marginalità. Non mancano, nella realtà italiana, le sperimentazioni di "eccellenza" e il grande im-

pegno di tanti insegnanti che ogni giorno lavorano in condizioni difficili, a volte estreme. Prevale tuttavia ancora la tendenza a privilegiare metodi e modelli di insegnamento-apprendimento fondati sul paradigma della trasmissione unilaterale del sapere, trascurando così i bisogni dei soggetti che apprendono, i loro saperi impliciti, soprattutto i loro ambienti di vita, il loro essere comunque portatori di esperienze originali e da valorizzare.

L'istruzione è, infatti, un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze: in questi anni, nonostante tutto, è rimasta uno dei pochi presidi di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcanto rispetto alle sirene del pensiero unico e dell'omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalista che sembra prevalere.

I dati drammatici sulla dispersione scolastica e sui cosiddetti NEETs (*Not in Education, Employment or Training*) sono molto eloquenti in proposito<sup>2</sup>. Una situazione così grave non caratterizza solamente la scuola dell'obbligo. Se si considera il numero di quanti sono in possesso di un titolo di studio universitario, l'Italia si colloca in fondo alle classifiche europee. Un ulteriore elemento critico riguarda la popolazione adulta e quello che viene definito "analfabetismo funzionale": i cittadini italiani si collocano in fondo alla classifica sui saperi essenziali per orientarsi nella società del terzo millennio. L'identità reale del sistema sociale e formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe

2 Un recentissimo Dossier di "Tuttoscuola" (*La scuola colabrodo*, settembre 2018), confrontando il numero di quanti sono entrati in istituti tecnici, professionali o licei e quanti ne sono usciti cinque anni dopo con un titolo, dal 1995 a oggi, mostra come l'Italia abbia perso lungo la strada tre milioni e mezzo di studenti da allora a oggi. L'Italia ha anche il primato dei cosiddetti NEETs: secondo Eurostat l'Italia si conferma maglia nera in Europa per la quota di giovani tra i 18 e 24 anni che non hanno un lavoro né sono all'interno di un percorso di studi o di formazione. Il nostro Paese primeggia nel 2017 nella classifica europea, con una percentuale del 25,7%, a fronte di una media europea del 14,3%.

le stesse opportunità di vita e di lavoro. Si tratta in altri termini di una società ancora fortemente divisa, per usare una terminologia introdotta da Paulo Freire, in oppressori e oppressi. Ciò determina una situazione assai pericolosa in cui vi sono alcune persone (poche) in grado di operare scelte libere e consapevoli esercitando il pensiero critico e tante altre (troppe) che non dispongono degli strumenti minimi per decostruire le false rappresentazioni e le facili semplificazioni delle demagogie e dei populismi.

Il sapere, dunque, può rappresentare la condizione per una maggiore uguaglianza e l'azione educativa può configurarsi come risorsa per una maggiore equità e democrazia. Una società realmente equa e democratica deve poter garantire a tutti il diritto alla formazione per l'intero corso della vita al fine di consentire ad ognuno di "affrontare, con qualche speranza di successo, le difficoltà insite nei percorsi di inserimento nella vita sociale e lavorativa. Ciò richiede che alle persone sia possibile acquisire una formazione di base (una sorta di "sapere minimo garantito") che consenta l'apprendimento ulteriore e il reinserimento nei percorsi formativi, nel momento in cui il soggetto ne avvertirà l'utilità. Senza questa dotazione di base e senza l'impianto di un sistema di formazione in età adulta non è possibile fare nulla" (Susi, 2012, p. 10).

E' sempre più urgente e necessario elaborare un progetto che sia in grado di dimostrare come la crescita delle libertà di scelta delle persone in una economia e in una società in rapido cambiamento, sia possibile solo generando nuove sicurezze e nuove opportunità, nuovi diritti e nuovi spazi di contrattazione collettiva, perché l'insicurezza permanente, la paura per il proprio futuro, riduce la libertà ed è fonte di rigidità e chiusure per tutto il sistema. Il diritto alla formazione, la nostra capacità di collocarlo nei contesti di lavoro e di vita, è la chiave di volta di una strategia che punti a coniugare libertà e uguaglianza, diritti collettivi e apertura di nuovi spazi per la crescita culturale e professionale delle persone.

Il tema della formazione ha progressivamente assunto, dunque, anche in Italia una rilevanza strategica, almeno nei discorsi pubblici. Va osservato, tuttavia, che tale riconoscimento della centralità della formazione rimane nei fatti spesso disatteso. Alle enfatiche dichiarazioni di molti dei decisori politici sull'importanza della formazione e del sapere non seguono adeguati investimenti economici che, anzi, vengono progressivamente ridotti di anno in anno. Il rischio è allora quello di rendere vuota o quantomeno retorica una espressione come quella di "società della conoscenza". La scommessa per le politiche di formazione è, pertanto, la compa-

tibilità tra sostegno alle crescenti sfide competitive, lotta all'emarginazione sociale e culturale e piena integrazione (economica, sociale, culturale, politica) di tutti i cittadini.

All'interno di questo contesto storico-culturale e economico-sociale, il contributo delle scienze dell'educazione all'Educazione in età adulta prende forma in specifici *filoni di ricerca*: storiografia, aspetti epistemologici, attori (*care leavers, care givers*, insegnanti), contesti (CPIA, Centri intergenerazionali, Poli Penitenziari, *Smart Cities*), *problem-based learning* nella progettazione dei contenuti didattici, *experiential learning*, *approccio autobiografico* come uno dei dispositivi di riconfigurazione dell'esperienza personale, *bilancio di competenze e job placement*, *apprendimento organizzativo*. Il filo che li connette è l'idea-limite e l'impegno di coniugare saperi, apprendimento e democrazia.



Nell'affrontare il tema dell'educazione, in particolare nell'ampia, articolata e non facilmente definibile fase dell'adulità, ci si confronta con questioni e tensioni che i contributi raccolti in questo numero monografico inducono a (ri)mettere in luce, riflettendo su alcuni lemmi in uso che, come ben noto, evidenziano e – insieme – contribuiscono a costruire e consolidare pensieri e paradigmi.

*Bisogni, empowerment e capacitazione, desideri* sono, ad esempio, alcune parole che il discorso sull'educazione degli adulti utilizza e sulle quali riflettere criticamente.

L'individuazione dei 'bisogni', passaggio 'obbligato' nelle progettazioni che il *mainstream* funzionalista impone per aver accesso a risorse che consentano di svolgere azioni formative, rimanda ad un '*deficit model*' assai diffuso, paradigma implicito ogniqualvolta un aggettivo (o pre-fisso o specificazione) accompagna e qualifica una (progett)azione educativa. Si pensi, ad esempio, all'educazione finanziaria o alla ri-educazione penitenziaria, alla formazione informatica o alla co-educazione familiare, alla formazione del capitale umano. In tutti questi casi, l'educazione 'rimedia', 'compensa', 'integra', 'accumula', è in funzione di un esito, obiettivo (meglio se misurabile e verificabile), è prevalentemente 'per qualcosa', più che 'con qualcuno'.

A fronte degli effetti non voluti di un approccio che finisce per enfatizzare le mancanze più che le possibilità, non da oggi – come ben noto –, si è fatta sempre più strada una prospettiva basata sulla centralità dell(a fiducia nell)e potenzialità (ed aperta all)e possibilità di sviluppo, coltivazione e fioritura delle capacità personali e sociali. Nella formazione, in particolare nei contesti organizzativi ed aziendali, l'*empowerment* delle competenze è stato considerato come leva principale, anche ai fini dell'impostazione di percorsi di integrazione ed arricchimento delle stesse. Il famoso bicchiere, è visto come 'mezzo pieno' e di buona qualità già prima dell'intervento formativo che, quindi, non si limita a riempirlo ma innesca, accompagna e sostiene processi di miglioramento aperti.

Lo sguardo 'verso le stelle' (*de-sidera*), l'oltre – che pure sarebbe implicito nella stessa progettazione –, le aspirazioni che vanno oltre l'autorealizzazione, insomma, i desideri sembrano, invece, sempre più 'relegati'

nel campo dell'extraprofessionale, come se *'amor'* e *'ludus'* potessero essere separati, indipendenti dal *'labor'* che – come noto – nella cultura latina indicavano dimensioni dell'umanità, in particolare quella adulta, che in realtà s'intrecciano ed influenzano strettamente, inestricabilmente.

Così come bisogni, capacità ed aspirazioni sono dimensioni dell'esperienza umana che l'azione e la ricerca educativa sono chiamate ed impegnate a tenere tutte presenti, anche quando – per contribuire alla comprensione di eventi e fenomeni complessi – correttamente ed inevitabilmente s'adottano prospettive analitiche.

Pertanto, nella messa a fuoco dell'azione educativa (degli o, meglio, con gli adulti) "oggetto" della ricerca, complessità, multiplanarità, intreccio sono 'chiavi di lettura', tipiche dell'approccio pedagogico, che non limitano – riduttivisticamente – l'analisi (e quindi le persone) ad una dimensione ma aprono sguardi, non ingenui o approssimativi ma corroborati dall'ingaggio e dalla ricerca sul campo.

*Arco o parabola, ciclo e corso* della vita e dell'adulità evidenziano diversi modi d'intenderne la dinamica diacronica in cui si snodano.

Come noto, da una concezione lineare e stadiale, che immagina un succedersi di fasi evolutive, inevitabilmente seguite da una 'uscita' o decadenza, come – ad esempio – quella che prospetta la carriera degli insegnanti individuando le figure del *novice teacher*, seguita da quella dell'*expert teacher*, che può anche aspirare a diventare *tutor o tutor esperto* dei novizi, soprattutto in campo extrascolastico si è passati a prospettare dinamiche meno 'meccaniche'.

L'immagine del ciclo, e ancor più quella del succedersi di cicli, sottolinea la trasformazione interna anche alle fasi/età ma con un carattere comunque ancora abbastanza definibile e prevedibile.

L'imprevedibilità ed unicità idiografica dei tempi e degli andamenti connota, invece, l'idea del corso, assumendo come riferimento l'analogia 'idraulica' del torrente e del fiume, piuttosto che quella 'scolastica' del corso di studi. Rallentamenti ed accelerazioni, 'secche' e 'piene', sinuosità e *loop* caratterizzano le 'biografie' personali e professionali.

In altri termini, la tensione tra logica della crescita e dello sviluppo, tipica della razionalità e dei paradigmi tecnico strumentali, e sguardo fenomenologico ed idiografico, caratterizzante gli approcci umanistici, attraversa azioni e ricerche educative anche, e forse soprattutto, quando il fuoco d'attenzione è la dinamica di trasformazione della stessa età adulta. Una tensione che può sfociare nella contrapposizione (reciprocamente riduttivistica) o nell'interazione e nel dialogo (reciprocamente arricchente)

che caratterizza, ad esempio, le strategie di ricerca *mixed-method* e quelle formative non meramente lineari del tipo *process-product*.

I contributi proposti nelle pagine seguenti, nell'affrontare temi e casi specifici, che spesso rimandano a significative esperienze educative, evidenziano differenti propensioni e centrature e, nell'insieme, contribuiscono alla 'polifonia' (per dirla con un'espressione cara a Cesare Scurati) della riflessione pedagogica, ad esempio sulle 'tensioni' semantico-paradigmatiche ora sommariamente richiamate, e non solo.

## Riferimenti bibliografici

- Assemblea Generale della Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani proclamata il 10 dicembre 1948*. Paris.
- Avis J. (2017). Beyond competence, thinking through the changes: economy, work and neo-liberalism. In M. Mulder (ed.), *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*. Wageningen: Springer, The Netherlands.
- Biesta G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, V, 3-4: 169-180. 138
- Commissione delle Comunità Europee (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles: COM (95)590 def.
- Commissione Europea (1993). *Crescita, competitività, occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo – Libro Bianco*. Bruxelles: COM (93)700.
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles: COM (2010)2020 def.
- Consiglio Europeo (2000). *Consiglio d'Europa di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza*. Bruxelles.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Field J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Routledge.
- Field, J. (2010). Lifelong Learning. In Rubenson, K. (ed), *Adult learning and education*. Oxford: Academic Press: 20-25.
- Formenti L., Castiglioni M. (2014). Focus on Learners: A Search for Identity and Meaning in Autobiographical Practices. In G. Zarifis, M. Gravani

- (eds.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'* (pp. 239-248). Dordrecht The Netherlands: Springer.
- Jarvis P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. New York-Oxon: Routledge.
- Milana M., (2017). *Global Networks, Local Actions. Rethinking adult education policy in the 21st century*. Oxon UK: Routledge.
- Schwartz B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'esclusione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Schwartz B., De Bignieres A. (1981). *Rapporto sull'educazione permanente*. Roma: Esi.
- Susi F. (2012). *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando.

## A possible model for the interpretation of informal learning

### Un modello possibile per l'interpretazione dell'apprendimento informale

Attila Horváth H.

Professor of Education | Institute of Education, Faculty of Education and Psychology | Eötvös Loránd University (ELTE) | horvath.h.attila@ppk.elte.hu

abstract

Informal learning can be a connotation of any activity, and it consumes a significant amount of time and space even in the case of highly educated people. This topic has been studied since the 1950s, and a high level of interest in the subject has developed in the last two decades. Since there are several approaches to the subject, there is neither complete consensus in definition, nor in typology. In this study we approach informal learning from a pedagogical aspect, and we use Colley et al's (2003) typology of learning. Our objective is to present one model which incorporates the diversity of informal learning. We analyse the informal learning based on two attributes: its explicit-implicit character and its intentional-incidental character. We introduce the dynamics between the four matrixes, and emphasise the role of reflectivity, which can take incidental learning to a more explicit level in the course of the learning process.

**Keywords: informal learning, typology of learning, reflectivity, lifelong learning, model for interpretation of informal learning**

L'apprendimento informale può essere una connotazione di qualsivoglia attività e investe una significativa quantità di tempo e di spazio anche nel caso di persone con un alto livello di istruzione. Questo tema è stato studiato fin dagli anni Cinquanta e negli ultimi due decenni si è sviluppato un grande interesse intorno ad esso. Poiché vi sono diversi approcci alla tematica, non vi è un consenso completo né sulla definizione, né sulla tipologia. In questo studio affronteremo l'apprendimento informale da una prospettiva pedagogica e ci riferiremo alla tipologia di apprendimento proposta da Colley et al. (2003). Il nostro obiettivo è presentare un modello che incorpori la varietà dell'apprendimento informale. Analizzeremo l'apprendimento informale basandoci su due attributi: il suo carattere esplicito-implicito e il suo carattere intenzionale-casuale. Presenteremo le dinamiche delle quattro matrici e sottolineeremo il ruolo della riflessività, che durante il processo di apprendimento può condurre l'apprendimento casuale verso un livello più esplicito.

**Parole chiave: apprendimento informale, tipologie di apprendimento, riflessività, lifelong learning, modello per l'interpretazione dell'apprendimento informale**

## 1. Introduction

Informal learning has already been studied in the United States during the 1950's, from the approach of being the definitive form of adult learning (Knowles, 1950). Later, the importance of informal learning in adult education has been confirmed by several researches (Coombs, 1974; Livingstone, 1999; Marwick, 1991, 2006; Marsick and Watkins, 2003; McGivney, 1999; Mezirow, 1991; Tough, 1979, 2002; Watson, 1999).

It has also been determined that informal learning – which can be a connotation of any activity – consumes significant amount of time and space even in the case of highly educated people (Coombs, Ahmet, 1974). The interest in the subject has grown strong in the last two decades. In Europe, the EU-conceived conception (Memorandum, 2000) of lifelong-learning (LLL) has given a new momentum to the research of informal learning.

An essay, published in 2016 depicts an image about the diverse world of informal learning by traversing almost 600 publications concerning the subject. It comes to the conclusion that specialized literature discusses the investigated phenomenon from a diversity of aspects, highlighting three of these; the groups of: 1) direct literature about informal learning, 2) literature analysing adult-, lifelong- and 3) on-the-job learning. These aspects not only diverge in their sphere of research, but also in the fact that on-the-job learning handles the subject from a structural aspect, while the rest does the same focusing on the individual (Van Noy, James, Bedley, 2016)

The three authors emphasize that since there are several approaches to the subject, there is neither complete consensus in definition, nor in typology. It is hard to formulate a precise definition – as some of the authors (Eshach, 2007; Marsick, 2009) write – because the contents of formal and informal learning often interweave and overlap each other, thus it is hard to make a distinction between the two concepts.

In this study we investigate informal learning from a pedagogic approach. The framework to our viewpoint and interpretation is provided by pedagogy. Zsolnai (1996) considers the root position of pedagogy as a triangle, where learning, learning aids and values are situated at the different angles. According to Zsolnai, this triangle can only be considered pedagogic if 1) the learning individual is present in the situation with its actual learning, 2) the subject of learning holds a value, and 3) actual

help is provided. Any deviation from this is considered pathology. Of course, pedagogic research incorporates a much wider field than the investigation of the clearly pedagogic root situation, as in daily practice complex combinations of symptoms can occur. The model of pedagogic root situation sets out the criteria for deciding which parts the complex phenomena of the investigated reality fragment should be considered as pedagogic, or to say ideal-typical, and which are the ones that are dysfunctional from the aspect of pedagogy.

According to the interpretation of Mészáros (2017), a particularity of pedagogic research is the investigation of the so-called teaching triangle. He suggests that this triangle can be interpreted outside of the sphere of formal education, stating that “specific pedagogic reality is when *people affect each other while mediating values, knowledge and skills*”. From the plethora of human interactions and correlations, the author considers those as pedagogic, in which the intention of mediating values, knowledge and skills is present. Thus, the pedagogic aspect of the investigated reality fragment is characterized by learning and by the intentional, teleological engagement of at least one of the participants – not necessarily the teacher – and also by the fact that interaction is directed towards values (knowledge, skills).

Both the approaches of Zsolnai and Mészáros provides us the opportunity to perceive the process of teaching-learning as a partnership relation, more extensive than the typically hierarchic relationship between teacher and student, and wider than the sphere of education.

We consider the investigation of informal learning as a pedagogic research, since one of its definitive elements is the intention for development (Falus, 2004), in order to help the conjugation of different forms of learning, increase the effectiveness of formal education and the consciousness of the learning process, while helping to endear learning itself by the possible most extensive exploration of the processes of informal learning. Of course we have to make it clear that the diverse phenomena-world of informal learning extends over the territory of pedagogic research defined by the pedagogic root situation or by the teaching triangle.

A significant part of informal learning is not conscious, as it were that learning appears only as a by-product in the given process, and moreover, the individuals might not even notice that learning actually happened. Thus, not only deliberate – and purposeful nature are absent, but learning itself also becomes inexplicit and questionable, so those characteris-

tics could be missing that actually define pedagogic research. We investigate informal learning at its fullness, and by the help of a model presented later, we confirm that this just-mentioned inexplicit part of informal learning can also be included in the pedagogic research.

According to Sfard (1998), learning not only occurs through gaining knowledge by the process of acquisition, but it can also be built on participation, thus it can also operate by active involvement in joint communities. The clearest case is when the given community is organized for learning, thus the participation in it is interpreted as learning both by the individual and by the collective. In our work we hypothesize and confirm that active involvement in joint communities – with necessary duration and intensity – can also result in learning – and not only socialisation – even if the given community is not organized for learning, and does not even has the intention to learn or to teach.

## 2. Typology of informal learning

In our works, we refer to learning according to the definition of Jarvis (2010): “Learning is an existential phenomenon belonging to the essence of humanity: it is a resultant of complex processes, in which the man as whole (including the genetic, physiologic, biological abilities of the body and the complexity of the mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses), construes empirical experiences in the world of social situations, which are then transformed into the cognitive – emotional – practical personality spheres and built into personal existence (the record of becoming an individual), thus changing the individual (making him more experienced)”. This definition confirms that he considers the learning process both as individual- and social-level construction. The corporate nature and social structure of learning is highlighted by Burr (2003), who says: “our understanding of the world does not depend on objects, but is an outcome of complicated social processes, interactions and perceptions”. Thus, learning is a complex process, in which the individual takes part with its wholeness, and which shapes its individualisation by also building various social constructions into it. We further investigate this interpretation of learning as a continuum, introducing one of its accepted typology.

The above referred authors (Van Noy, James and Bedley, 2016) – pro-



viding a synopsis about informal learning – build upon the perceptual framework outlined by Colley et al. (2003) in their works upon embracing the problems of formal/informal learning. The foundation of this approach is that all kind of learning occurs in one continuum, and this continuum can contain different levels of formality and informality. (Reference is based on formal learning.) The indicated problems are described along four characteristics – in the aspects of: 1) location, 2) process, 3) content, 4) purpose.

The listing connected to the first aspect, location (classroom, workplace, home) already pictures the difference between the above mentioned spaces, but the authors warn us that a non-traditional educational environment can also be very formalized, while a classroom is not always necessarily like that. Thus, the definitive factor is not the name of the location, but its real level of formalization.

From the aspect of process, a distinction can be made between different levels of formality and informality based on the presence and role of a teacher/instructor. There can be a teacher/instructor, who uses total control over everything, but there can also be such, who rather takes the role of a facilitator or mentor, and as a result of that, the process runs with much less control. At the same time, learning can also occur without the presence of a teacher/instructor.

From the aspect of content, the absence or presence of a curriculum, and in latter case, its quality gives us some ideas in order to make a distinction between different levels.

Concerning the fourth aspect, purpose, the level of formality depends on how much learning itself occurred with a definitive purpose. It can happen, that the person gaining the actual knowledge does not even notice that he is in the process of learning.

The next table, wherewith the authors also follow the footsteps of Colley et al. (2003), denominates the different forms of learning, also specifically characterizing them according to the above mentioned four aspects.

Table 1 – Continuum of learning forms (according to Colley, Hodkinson és Malcolm, 2003)

	Formal learning	Organized informal learning	Everyday informal learning		
			Self-directed learning	Incidental learning	Tacit learning
Local	School awarding formal credential	School not awarding formal credential, work, or community	Work, community, home	Work, community, home	Work, community, home
Process	Instructor led	Instructor led	Learner led	Contextual	Contextual
Content	Organized curriculum	Organized curriculum	Learner organized	Spontaneous based on need	Social norms and practices
Purpose	Intentionally sought	Intentionally sought	Intentionally sought	Not intentionally sought but aware after	Not intentionally sought not aware after

The basis of being organized in a matrix is provided by formal learning, whose definition includes that highest level of formal learning is characterized by the facts that it occurs in school, awarded with a certificate or a license, led by teacher/instructor/trainer, follows an organized curriculum, the gaining of knowledge is intentionally sought by the learning individual<sup>1</sup>. Organized informal (in other works, non-formal) learning is distinguished in the table from formal by that in this case the activity does not result in being awarded a form credential, however it is still led by a teacher/instructor/trainer, and covers an organized curriculum. In the exposition, the authors add, that organized informal learning can occur in a range of settings including schools, work, the community, and home<sup>2</sup>.

- 1 “Learning that is most formal can be characterized as learning that occurs in schools that award credentials, is instructor led, covers an organized curriculum, and where knowledge is intentionally sought. Based on this framework, we categorize informal learning into broad categories”.
- 2 “Organized informal learning can occur in a range of settings including schools, work, the community, and home. It is intentionally sought by learners, employs a curriculum and an instructor, but does not lead to an educational credential”.

Everyday informal learning is divided into three subgroups based on the level of purposefulness of the individual towards learning. Thus, self-directed, contingent and hidden learnings are discerned. Socialisation is related to the latter. A shared characteristic of all three subgroups that they can occur in school, at a workplace, in a community and at home, but there is no teacher/instructor/trainer, and they do not cover an organized curriculum.

The table paints a differentiated picture about the various forms of learning, and within this, informal learning. Concerning our approach, we have to draw attention, that although the benchmark of being organized in a table is formal (institutionalized) education, but the domain of formality (school) is examined from the aspect of learning. Thus the focus is on learning, providing an aspect that offers a new dimension not only for contemporary schools, but also for the enrichment of educational history researches concerning previous ages.

### 3. Role of reflectivity in informal learning

Informal learning is present in school and at work just as it is in family or in recreational activities. The Commission Report about actualizing lifelong learning in the European Region (2001) defined the concept as: “Learning that ensues from the everyday activities related to work, family, or recreation. It is not structured (concerning learning purposes, learning time or learning support), and typically does not result in gaining any qualifications. Informal learning can be intentional, but most of the time it is not (incidental/random)”. Concerning this definition, the document presents an extended interpretation of the concept of learning, upon identifying lifelong learning as having a purpose of “development of knowledge, skills and proficiencies in personal, civilian, social and/or employment aspects”, and the learning extending over every area of life (covering every form, namely formal, non-formal and informal) being one of its projections<sup>3</sup>.

3 [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WgXaN4RyFW8J:www-.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/kozlemany\\_tanulas.doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WgXaN4RyFW8J:www-.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/kozlemany_tanulas.doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b).

This extended approach can also accommodate another repartition of learning, in which Gyula Csoma makes a distinction between concepts that are pragmatic, and the ones that are beyond pragma. The former “fit into [...] the orderliness of everyday life, lifestyles, and constant responsibilities. The pragmatic way receives its inducements, objectives in such medium, also making use of the gained knowledge in it”. Being beyond pragma means such way of learning, existential attitude – emerging at the dawn of humanity – which “points towards dimensions more universal than the practical immediacy of the manifestations of human existence” (Csoma, 1998).

We consider learning and all of its forms as a process (continuum), which – willingly or unwillingly – is present in the everyday life of the individuals, accompanying them until the ends of their lives. Here, within learning, we focus on informal learning, having a parameter of being present in every day and area of life, and can be recalled by any situation, relation, occurrence, narrative etc., since all of these can also be interpreted as learning situations, enabling the individual to identify them in him/herself as learning, but at the same time they can also stay unnoticed by him/her (also refer to Livingston).

This why reflection has an important role, by whose help – after purposeful development – there is greater chance to make learning more conscious, thus more efficient.

Judit Szivák (2010) links the emergence of the idea-set of reflexivity to Dewey, “who considers reflection (perception) as such form of thinking, which is born out of the doubt of the specific experience or situation, leading to the solution of the problem”. Szivák also refers to the work of Schön (1987), who “describes reflecting to something as a kind of experiment, in which the role of reflection is to enable a dialogue between the reflecting person and the problematic situation” (Szivák, 2010, p. 9) The author examines the relation of reflexivity to pedagogy, and its role in the profession of pedagogy, thus her references are linked to this area. She also mentions the works of Griffith and Tann (1992), which further developed Schön’s system, separating the temporal dimensions of reflective thinking, arching from immediate automatic reflection towards the systematic-, and further on to the long-term reflection leaning on scientific theories. Besides temporality, this repartition also helps us to see the kind of professional approach.

Table 2 - Dimensions of reflective thinking

Fast reflection	Immediate automatic reflection in the course of action
Correction	Deliberate reflection in the course of action
Perusal	Free reflection about the activity
Research	Systematic reflection about the activity
Theory-making and research	Long-term reflection about the activity with the use of scientific theories

(Own compilation based on Falus, 1998)

The table of Falus (1998) interprets reflection in the domain of pedagogical activity, discerning two types within it: one is the reflection of the pedagogue concerning him/herself and his/her respective activity, the other one is about the students. The adapted table does not contain the part concerning the students, and activity is not exclusively interpreted in the domain of pedagogical works.

Reflectivity – typically at a laic level – is also evincible in everyday practices. Good examples for these could be the autobiographies, which, in the course of reminiscence about a walk of life, willingly or unwillingly face the previously experienced problems again, recalling “the doubtfulness of the situation”, the precariousness of the past, prompting the individual to evaluate the original response from a retrospective situation. Thus, reflection is inevitable, but the question is, whether the author of the autobiography is able to find a sophisticated, analysing approach, or chooses self-justification instead.

Let's look at a well-known autobiography from the 18<sup>th</sup> Century: the account of Benjamin Franklin about his own life. Franklin cannot be considered as an average autobiographic, but his work proves that reflectivity was also present in the 18<sup>th</sup> Century. Franklin gives an account – among other things – about how his work *Dissertation on Liberty and Necessity, Pleasure and Pain* was composed. “At Palmer's I was employed in composing for the second edition of Wollaston's «Religion of Nature». Some of his reasonings not appearing to me well founded, I wrote a little metaphysical piece in which I made remarks on them” (Franklin, 1921, p. 39).

Franklin also uses the expression “remark” and uses the kind of thinking described by Dewey. Franklin, the typographer does not reflect concerning his basic activity (composing lines, choosing font types, allocating columns), but about the content of the text instead, whose evaluation

is beyond his basic circle of activities. A pressman is not required to be proficient in sciences or in literature, it is not his responsibility to evaluate the content of the book to be printed. Thus, Franklin's reflection occurred from his activity, but did not concern the same activity. Actually this – reflecting to something beyond his circle of responsibilities, and the publication of his work in London – resulted that his employer – although considering the principles of the dissertation horrible – started to pay more attention to him, regarding him as a talented young man. It was also due to this writing that the young typographer met Lions the surgeon, who introduced him to Mandeville (Franklin, 1921).

In his retrospection he reflects about this dissertation written at the age of 19:

My printing this pamphlet was another erratum [of my life] In the latter pages of his diary he mentions the pamphlet again<sup>4</sup>, and finally summarizes his thoughts about the deeds of his young age, as his convictions “that truth, sincerity and integrity in dealings between man and man were of the utmost importance to the felicity of life” preserved him from “any willful gross immorality or injustice, that might have been expected from my want of religion. [...] I had therefore a tolerable character to begin the world with; I valued it properly, and determin'd to preserve it (Franklin, 1921, pp. 50-51).

On one hand, Franklin considers the publication of his pamphlet as an erratum, and on the other, he tries to find out where his reasoning became mistaken “so as to infect all that follow'd”. Thirdly, he mentions his deficient religiousness. He conceives that the mistakes and injustices he practiced and accounted in his retrospection were not deliberate, explaining them with “youth, inexperience, and the knavery of others” (Franklin, 1921, pp. 50-51). It might seem that the author is looking for excuses, but we rather sense that he pursues to consider every circumstance, since in his conclusion he deems his youthful character tolerable, which is not free of errors, but something to be built upon, just as his later walk of life certifies.

4 “My London pamphlet, which had for its motto these lines of Dryden:[...] appear'd now not so clever a performance as I once thought it” (Franklin, 1921, p. 50).

If we look at one of the inspirations of Franklin – Pythagoras – based on whose advices<sup>5</sup> written in Golden Verses, he practiced daily introversions – we find that reflection, and its deliberate practice in the form of introversion was already present among ancient Greeks. We can declare that reflectivity is a (potential) part of human thinking, whose development is worthwhile and necessary for the amelioration of the aspects of vocation/profession (economy), more self-conscious lifestyle (individuum), interpersonal relations (society), and direction of communities (politics). It can establish responsible thinking and responsible acting (helping the development of human gender consciousness). It is the task of education to promote reflective thinking in the course of preparation for lifelong learning, and to provide impulse to the students to deliberately use and further develop reflection. Essentially, the foundation of lifelong learning is a preparation for a more effective informal learning, and within this for a purposeful and efficient self-directed learning.

#### 4. A suggested model to understand informal learning

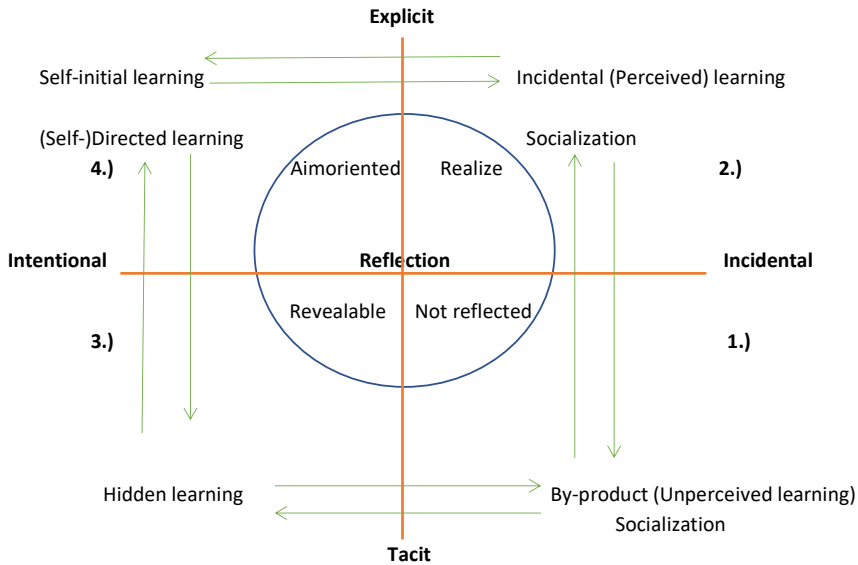
With our next figure, we attempt to present the diversity of informal learning in one model (Figure 2).

Vertical axis [Explicit – Implicit (Tacit)] signifies that informal learning can be pronounced (explicit) or hidden (implicit). In the former case the individual/group either entered into the situation with the intention of learning, or they perceive, identify that learning has happened. In case of the latter, implicit learning – partly or fully – learning remains unnoticed.

Typically, learning also happens in situations when it is unnoticed by the individual, when he/she does not perceive the situation as learning (e.g. socialisation), however a change can be noticed in the individual. (At the “occurrence” of socialisation, the change is usually evoked by recurrent, repetitive situations – which even the environment does not consider as learning.) Since we conceive learning as a process, it is possi-

5 “Never fall asleep after going to bed, till you have carefully considered all your actions of the day: Where have I gone amiss? What have I done? What have I omitted that I ought to have done?” (Pythagoras).

ble that a certain situation is not interpreted as learning by the individual, still, in the whole of the process – learning – it plays an important role. At the same time we have to emphasize the possibility, that the initially unnoticed learning situation is later noticed, identified, and understood by the individuals.



2. Figure Type of informal learning from learner's point of view

Horizontal axis (Intentional – Incidental) shows an aspect of informal learning, whose termini are purposefulness and fortuitousness. Although The Commission Report (2001) describes informal learning as a “mostly non-intentional” process, it still considers the possibility that the individual/group intentionally – even in a purposeful and organized form – becomes engaged in learning by its own impulse and pleasure (which has an increasing role in digital environment).

We have to notice that even intentional learning does not necessarily result in what we have aimed for. It can be more and also less. We consider it surplus if any other, unintended outcome appears beyond the targeted output, and we can speak about deficit if the individual only reaches a medial point (e.g. tries to take an advanced language exam but only succeeds in taking an intermediate one, or pursues to work as an independent accountant, but is only able to work securely under professional supervision).



The two axes, Explicitness (explicit-tacit) and Intentionality (intentional-incident) marks out the following fields in regards of informal learning:

1. Incidental-Tacit (IcTa), when the learning situation is incidental, and the individual also does not identify it as learning. Such parts of the learning process (respective fields of the co-ordinate system) are called *unperceived learning*. Unperceived learning is a complex phenomenon, as it can even happen when the actions of the individual are not directed towards learning, and he/she does not even identify any learning situations or actual learning in him/herself. Learning emerges as some kind of by-product, causing a change in the actions and/or behaviour and/or narrative of the individual. The difficulty is caused by the characteristic that the fact of learning is not easy to detect, since even if a change occurs, it can be only noticed post factum. It is even harder to find out what was(were) the motive(s), situation(s) etc. that evoked learning. Since we cannot unambiguously discern which one of the many incidental situations, relations, occurrences, narratives etc. has or has not started a learning process in the individual, we have to count with unperceived learning in our system, even if learning is only potentially present in the investigated field. Various elements of socialisation can belong here (e.g. spontaneous pattern following).
2. Incidental-Explicit (IcEx), when in an incidental learning situation the individual notices that he/she has learnt something. Thus, the essential difference from the kind of learning interpreted in the previous field is, that the individual notices the occurrence of learning, while its trigger is not an action, behaviour or narrative directed towards learning. This part of the learning process (this field of the co-ordinate system) is called *perceived learning*. Thus, the common characteristic of the two kinds of incidental learning is that both of them are so-called by-products, being an outcome of some kind of non-learning directed action, situation, behaviour, narrative etc.
3. Intentional-Tacit (ItTa), when the individual/group is deliberately engaged in the process of learning, thus triggering a learning situation, in which simultaneously another kind of learning occurs that was not originally intended by the individual/s, so its occurrence isn't noticed, thus it remains hidden from the participant/s. This field is called *hidden learning*. Albeit we are also in the tacit dimension here, still there

is a significant difference compared to unperceived learning, since learning here is intentional, making it easier to identify for the student what kind of memories to look for; further on, the learning also has explicit outcomes, which help to recall the learning situation, and upon reflecting to it, the so far hidden learning (outcomes) can be also explored. Thus, in this case the post factum identification of learning and its content occurs more easily. This phenomenon can be paralleled with the concept of hidden curriculum<sup>6</sup>, used in the course of formal learning. Purposely planned and organized learning could also have unintended, unplanned elements, whose effect can be either positive or negative<sup>7</sup>. The exposition of the interrelations between informal learning and hidden curriculum could be an object of another study.

4. Intentional-Explicit (ItEx), when an individual or a group is involved in the learning process by its own initiative and supervision with a definite purpose. Learning situation and learning itself are both deliberate and explicit, but they do not necessarily lean upon an organized curriculum. This field is called *self-directed learning*. The role and opportunities of this field became multiplied in the digital age. In the same field, the interpretation of organized informal (non-formal) learning<sup>8</sup> also becomes possible, which is also deliberate and explicit, and occurs with a definite purpose. It deviates from self-directed form in that the direction is in the hands of a teacher/instructor, and the learning is supported by a planned, organized curriculum. This variant can be called directed learning, and the comprehensive name of the field is: *(Self)directed learning*.

6 The term *hidden curriculum* was first used by Jackson (1968), and its interpretation is very close to the concepts of Kilpatrick's (1925) *concomitant learnings* and Dewey's (1938) *collateral learning*. Several works have dealt with the exposition of the subject: Green 1977; Rosenthal – Jacobson 1968; Ulich 1976; Vallance 1973, 1985; Wellendorf 1974; Szabó 1979, 1988, 2009.

7 Dewey assigned an emphasized importance to collateral learning: "Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is, much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future" (Dewey, 1938:48).

8 Refer later for exposition.

The arrows signify that the system is dynamic, and there is a back-forth movement between the fields.

The dynamics between 1. (IcTa) and a 2. (IcEx) fields can be described, that unperceived learning can become perceived by a post factum reflection, which the individual can trace back from perceived learnings. Reflection takes place in the second, perceived learning field, but “learnings” are transferred from the first field. Elements from the second field can also get back to the first, unperceived learning field, if the individual is not able to recall or use the otherwise perceived learning, as in this case it essentially falls into oblivion, getting back to the field of unperceived learning.

The presumed dynamic processes between fields 1. (IcTa) and 3. (ItTa) are similar to the ones in case of fields 1. and 2. In this relation, it is possible that hidden learning occurring in field 3. partly or completely remains hidden, thus essentially it can be enrolled among unperceived learnings. It can also happen that in the course of a reflection concerning hidden learning, such previous learnings, learning elements are identified, which belonged to the field of unperceived learning, and now they become explicit. Confirming these dynamics with practical examples is quite hard, but if we accept Polányi’s statement (1994), as “we know more than we can express”, our model is logically on solid ground. No wonder that Nonaka (1995) also investigates the dynamics between tacit and explicit knowledge in his description of the knowledge spiral.

The dynamics between 2. (IcEx) and 4. (ItEx) fields are more suggestive for everyday approach, since it is easier to find an example that perceived learning in an incidental, non-learning-directed situation became a trigger for deliberate and explicit, (Self)directed learning. These dynamics also work the other way round, since in the course of deliberate and explicit (self)directed learning, incidental elements can occur, which remain independent from the original purpose in the form of perceived learning. (Of course there is also a possibility that the learning elements triggered by the incidental factor are incorporated into the deliberate process, thus enriching it.)

Dynamics between 3. (ItTa) and 4. (ItEx) fields signify that it is possible even in case of deliberate and explicit learning, that another learning occurs, which is not enlisted amongst the original purposes, and which is not incidentally triggered, but is encoded into the learning situation developed by the learning individual or group. For example, someone

can be only interested in Freinet-pedagogy, having exclusively this trend in the focus of his/her interest, however sooner or later he/she is going to get in contact with other representatives and schools of reformed pedagogy, incorporating them into his/her learning. This can be hidden learning, when the individual/group does not make this explicit for him/her/themselves, but it can also become explicit, and can be incorporated into (Self)directed learning.

The co-ordinate system constituting the basis of the model is also implemented by a circle drawn into the middle of the figure, which indicates reflection, signifying that in case of each field, the area drawn into reflection is typically smaller than the field itself. At the same time it also shows that reflection can enrich and modify the learning types described in the particular fields.

We have described the first field (1. IcTa) as the domain of unperceived learning, where learning is very hard to identify. Following the logic of the situation, there should be no reflection connected to unperceived learning. Based on formal logic this statement could be true, but reality is more complicated than that. It regularly occurs that the individual/group post factum identifies these unnoticed learnings – by the help of outside- or self-reflection – and later in the reflectional thinking already interprets them as learning. This sector of our reflectional circle is called *Not reflected*. (We consider appropriate to indicate reflection concerning the area of unperceived learning in another sector of the reflectional circle.)

The second field (2. IcEx) is the domain of perceived learning, where reflection on one hand helps the individual/group to know, recognize, *Realize* the actual fact, and also the subject of learning. On the other hand, as a consequence of the above described dynamics recognizing, realizing reflection can exhort the recognition of the elements, or even the whole of unperceived learning.

The third field (3. ItTa) belongs to hidden learning, which can be revealed and brought to the surface – relatively easily – by the reflection of the individual/group, thus we call it *Revealable*. We consider it relatively easy to reveal, because on one hand, in the course of perceived and explicit learning we can assume the occurrence of another, not planned learning, which, just by itself can involve this kind of reflection. On the other hand, hidden learning is more easy to reveal, as it is connected to deliberate and explicit learning, which can be well defined in time and

space. Of course, it can happen that hidden learning remains hidden, and it won't become anything more than it would be in the field of unperceived learning.

In the fourth field (4. ItEx) we defined self-directed learning, and the reflection concerning its process is called *Aimoriented*, since it is directed towards deliberate and explicit learning, focusing on the planned learning outcomes. Essentially, this makes it possible for the individual/group to comprehend whether the learning could have been implemented on the chosen area and with the planned content. This reflection sector can transform hidden learning into explicit.

We can see that two of the reflective sectors also works beyond their respective fields. One of these *realizing* perceived learning, while also helping to discover unperceived learning. The other is the one that identifies self-directed learning and its outcomes as *Aimoriented*, and at the same time has an important role in revealing hidden learning. Thus, there is also some kind of dynamics between the sectors of reflection, which makes it possible to draw in the “blind spot” – the not reflected sector – into the reflective process.

Our learning and reflection presumably operates in a holistic manner, not in such divided form as this unfolding description of the model would suggest. We would like to emphasize that our objective was to present the complexity of the process and to reveal interior dynamics, that is why we tried to specify identifiable parts of the whole, or to put it in another way: to mark out sections in a process interpreted as a straight line in order to make its complex occurrences comprehensible, describable.

The presented model follows the typology of formal / non-formal / informal learning, as long as the interpretation does not concern formal and non-formal learning. Since specialized literature is neither uniform in the use of concepts, nor in definitions, we consider important to touch on the approach, which discuss non-formal learning in the domain of informal learning.

This approach (Colley et al., 2003) interprets non-formal learning as nothing else but organized informal learning. It discerns certain forms of learning along four aspects: according to location, process, content and purpose. If we look at location, it diverges from formal learning in that it can also occur in school just as outside of it (at a workplace, in a community, at home), and does not result in receiving a credential. In regards of process, content and purpose, the two types have several similarities:

in case of both, the process is directed by a teacher/instructor; content is determined by organized curriculum, and finally concerning purpose, both forms are deliberate and purposeful.

Now that along some distinctions we successfully separated non-formal from formal learning, it is time for us to place organized informal learning – as its other name stands – in our model. This form of learning appears to be deliberate and explicit, also occurring with a specific purpose. Its characteristic is that the direction, leading of learning is in the hands of the teacher/instructor, it is supported by an organized, planned curriculum, which is not created in an ad hoc manner, but was conceived, developed with the cooperation of professionals. It differs from Self-directed learning – according to the four applied aspects – in that its *location* can also be a school, the *process* is also led by the teacher/instructor, as opposed to the other form, where the group or the individual has control, *content* is defined by the organized curriculum; however, concerning their purpose, there is no difference, as both of them defines a deliberate, articulate objective.

We can declare that our model corresponds both the formal – non-formal – informal, and the formal – organized informal – informal repartition of learning, it can accommodate the forms of learning interpreted by both approach.

## 5. Conclusion

The complex subject of informal learning has been investigated for seven decades. Its field of research has gained a new momentum in the 2000's. In order to clarify relations of formal, non-formal and informal learning, a good assistance is provided by the explanation of Colley et al., who assume that all kinds of learning occurs in a continuum, and this continuum can contain diverse levels of formality and informality. Their matrix projects a differentiated picture about the different kinds of learning, and within this, about informal learning. The fact that the issue of schooling can be traversed from the domain of learning, offers a new dimension not only for the investigation of modern schools, but also for the enrichment of the educational-history researches of previous ages.

Reflectivity is an essential part of human thinking, its presence can already be evidenced in the ancient Greece. Its role in learning was consid-

ered highly important by Dewey. Reflective thinking has an emphasized role in informal learning because although informal learning is a natural connotation of everyday life, being constantly present in our daily life, but a significant part of it is not intentional, learning often appears only as a by-product, and many times it remains unnoticed by the individuals. Reflection can help to elevate these situations, learnings to a more conscious level. Reflective thinking can be developed, in which schooling, formal learning can have a definitive role, propelling students into the more and more exuberant dimension of reflectivity. Linking learning forms in as many directions as possible is an actual and indispensable responsibility of education.

The suggested model for the interpretation of informal learning can grab hold of the diversity of this form of learning with its axes of Explicitness (Explicit-Tacit) and Intentionality (Intentional-Incidental); while at the same time it presents the dynamics between the fields, in whose course tacit forms transform into explicit and incidental occurrences can relocate into intentional. It draws our attention to the importance of reflective thinking. Interrelations between informal learning and hidden curriculum are worthy subjects for further investigation.

Our model can be a useful instrument in order to motivate education to pursue the establishment of lifelong learning, which in essence is the making of informal learning more effective, and within this a preparation for purposeful and efficient Self-directed learning, whose integral part is the development of reflective thinking.

## References

- Bizottsági K. (2001). *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása*. COM (2001) 678, Brüsszel.
- Burr V. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Colley H., Hodgkinson P., Malcolm J. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. Leeds, UK: Learning and Research Skills Centre, University of Leeds.
- Coombs P.H., Ahmet M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Csoma Gyula (1998). A m vel dés pragmatikus útja. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. évf.1. sz. 24-39.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Letöltés: <https://www.gutenberg.org/ebooks/37423> (2019. 07. 30.).

- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: McMillan.
- Eshach H. (2007). Bridging in-school and out of school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16: 171-190.
- European Commission (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Brüsszel: Európai Bizottság.
- Falus Iván (szerk., 1998). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyv Kiadó.
- Falus Iván (szerk., 2004). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Franklin Benjámin önéletrajza (1921). *Franklin-Társulat*. Magyar Irodalomtudományi Intézet és Könyvnyomda.
- Green A. (1977). Structural Features of the Classroom. In: *School Experience-Explorations in the Sociology of Education*. Ed. by Peter Woods – Martyn Hammersley, Croom Helm, London.
- Griffiths M., Tann S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 3: 129-141.
- Horváth H. Attila (2011). *Informális tanulás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Jackson Ph. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt Rinehart-Row.
- Jarvis P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning, Theory and Practice*, 4. kiadás. London: Routledge.
- Kilpatrick W. (1925). *Foundation of Method: Informal Talks on Teaching*. New York: McMillian.
- Knowles M. (1950). *Informal Adult Education*. New York: Association Press.
- Livingstone D.W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. WALL Working Paper, 10. sz. 1-22.
- Livingstone D.W. (2001). *Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research*. WALL Working Paper, 21. sz. 1-49.
- Marsick V. J. (1991). Action learning and reflection on workplace. In J. Mizirow, (Ed.), *Fostering critical reflection in adult-hood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsick V.J., Watkins K.E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89. sz. 25-34. [http://gcc.upb.de/www/WI/WI2/wi2\\_lit.nsf/d2f7ed56380ef2fdc125683100441206/6f9731f184cd7b3dc12570c3006303ed/\\$FILE/Informal%20worplace%20learning\\_Marsick.pdf](http://gcc.upb.de/www/WI/WI2/wi2_lit.nsf/d2f7ed56380ef2fdc125683100441206/6f9731f184cd7b3dc12570c3006303ed/$FILE/Informal%20worplace%20learning_Marsick.pdf)
- Marsick V.J. (2006). Informal strategic learning in the workplace. In J. Streumer (Ed.), *Work-Related Learning* (pp. 51-69). Dordrecht, The Netherlands: Springer
- Marsick V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21. 4. sz. 265-275.
- McGivney V. (1999). *Informal learning in the community: trigger for change and development*. National Institute for Adult Continuing Education, Leicester.



- Mezirow J.D. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mészáros György (2017). *Pedagógiai etnográfia*. Budapest: ELTE PPK.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Polányi Mihály (1994). *Személyes tudás I-II*. Úton egy posztkritikai filozófiához. Budapest: Atlantis.
- Püthagorasz Aranyversei. In: A püthagoreusok. Hermit Könyvkiadó, Miskolc, é.n.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development*. Holt Rinehart and Winston.
- Schön D.A. (1987). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sfard A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Research*, 27. sz. 4-13.
- Schugurensky D. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, 19. sz. 1-8.
- Szabó L., Tamás (1979). A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata. *Tantervelméleti füzetek 2*. OPI
- Szabó L. Tamás (1988). *A "rejtett tanterv"*. Budapest: Magvet Kiadó.
- Szivák Judit (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: MTSZSZ.
- Tough A. (1979). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute of Studies in Education.
- Tough A. (2002). *The Iceberg of Informal Adult Learning*. WALL Working Paper 49. sz.1-8.
- Ulich D. (1976). *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Beltz, Weinheim-Basel.
- Vallance E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: an Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Education Reform. *Curriculum Theory Network*, 1973/1974. 4: 1.
- Van Noy M., James H., Bedley C. (2016). *Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning*. Rutgers, Education and Employment Research Center.
- Watson L. (1999). *Lifelong learning in Australia. Analysis and Prospects*. Lifelong Learning Network, University of Canberra, Canberra. Letöltés: <http://www.gmarcotte.net/eduinstitute/sites/default/files/lifelong.pdf> (2014. 10. 01.)
- Wellendorf F. (1974). *Schulische Sozialization und Identität: Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Beltz, Weinheim – Basel
- Zsolnai J. (1996). *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

## Notes about lifelong learning in Social Education in Spain

Note sul *lifelong learning* nell'Educazione Sociale in Spagna

---

**Segundo Moyano Mangas**

---

Dr. in Education | Department of Social Education, Faculty of Psychology and Education | Open University of Catalonia (Spain) | smoyanom@uoc.edu

**abstract**

This article is part of a current research programme concerning the training of educators and social educators in Spain. This is a controversial space where territories and training agencies meet with diverse routes, interests and objectives. With the field of Social Education university studies having provided training in Spain for more than 25 years, it may be a good time to address the implications of the intersection between universities, the profession and social policies in a broad sense. The text, then, has the purpose of setting out our concerns as university trainers of Social Education professionals, guiding and opening some interactions, nuances and controversies.

**Keywords:** social pedagogy, social education, lifelong learning, professionalization, resistance

L'articolo fa parte di un programma di ricerca in corso sulla formazione di educatori sociali in Spagna. Un luogo controverso in cui territori e agenzie di formazione si incontrano con percorsi, interessi e obiettivi diversi. Dopo oltre 25 anni di formazione iniziale nel campo degli studi universitari in Educazione Sociale in Spagna, potrebbe essere un buon momento per affrontare le implicazioni dell'intersezione tra università, professione e politiche sociali in senso lato. Il testo, quindi, ha lo scopo di offrire il nostro contributo come formatori universitari di professionisti dell'educazione sociale, guidando e aprendo alcune intersezioni, sfumature e controversie.

**Parole chiave:** pedagogia sociale, educazione sociale, lifelong learning, professionalizzazione, resistenza

*La interpretación del término de acompañamiento,  
en tanto vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia,  
no puede estar al corazón del concepto si se considera un desafío de formación,  
particularmente para adultos.  
Si se busca tender a la emancipación por encima de las desnivelaciones  
Que alimentan las dependencias, se requiere un vuelco completo:  
Sostener una igualdad en la asimetría de los lugares*  
Laurence Cornu (2017: 101)

## 1. Palabras previas

El texto que se presenta supone, en sí mismo, la construcción de una hipótesis de trabajo que orienta la trayectoria vinculada al ejercicio del oficio de profesor universitario en el terreno de la formación inicial y permanente. Ello implica una *toma a cargo* (Karsz, 2007) de la coyuntura, de un tiempo y de un lugar que, a la vez, demanda una toma de posición. Y que, sin embargo, también se abre en torno a la posibilidad, al requerimiento de diversidad de situaciones, de elementos a tener y *tomar en cuenta* (op.cit.) y a articular propuestas que permitan vislumbrar los propios puntos de apoyo o reconfiguraciones de aquello que acompaña el estudio de la pedagogía social. Por lo tanto, el eje sobre el que pivota el texto es el conformado por la relación de contrastes entre lo posible y lo imposible en pedagogía (en términos de posibilidad coyuntural y de articulación de claroscuros contemporáneos) y, por extensión, en la pedagogía social.

El paisaje actual, tantas veces referenciado en los últimos tiempos<sup>1</sup>, convoca sin duda a pensar a que lo que se presenta como actualidad es del orden de lo inexorable; entendiéndolo como aquello inevitable o que no se deja vencer con ruegos. Ante ello, en pedagogía, siempre ha habido un *no* rotundo para plantarse ante las profecías de fracaso (Frigerio, 2004). Y si nos detenemos un instante, surge un componente que no conviene pasar por alto: la sugestión, la evocación, de pensar que algo no

1 Entre los autores que han descrito desde diferentes perspectivas lo que acontece en el albor del XXI podemos destacar Zygmunt Bauman (2003, 2005, 2007, 2008); Robert Castel (2006, 2010); Slavoj Žižek (2007, 2009); Alain Touraine (2005) entre muchos otros.

es posible. Existe un libro, de la pedagoga Adriana Puiggrós, titulado *La tremenda sugestión de pensar que no es posible* (2010) que se enmarca en las relaciones entre política y educación. Sugestivo, pero tremendo, aposentarse en lo que no es posible. Aunque, también puede resultar del todo insatisfactorio establecerse en lo posible como sentido total de nuestra acción. Así pues, de lo que se trate en un inicio es de intentar no convertir lo imposible y lo posible (al menos en educación) del lado de un par de contrarios que impelen inexorablemente a tomar una posición única de partida.

Por lo tanto, para hacer frente a lo que se presenta como lo inexorable es necesario, tal y como señala Frigerio, un decir, un pensar y un hacer (2004, p.16). Para que el señalamiento de lo imposible en educación no aparezca como un significante vaciado, conviene apostar más allá del enunciado, comprometiendo también un pensar y un hacer. Es decir, una ética y una acción. La importancia de nombrar, en un primer momento, lo imposible repercute en la posibilidad de hacer algo con eso imposible de cada disciplina. En este caso, con la pedagogía social y, de manera más concreta, con la reflexión acerca de la formación permanente de los educadores sociales.

## 2. Formación y profesionalización de los educadores sociales en España

Uno de los hitos profesionalizadores de la educación social en España supuso la regulación de la formación universitaria a principios de los años 90 del pasado siglo. Ello supuso parte de un reconocimiento social y académico que reverberó en las posibilidades de expansión de una ocupación presente en el marco del desarrollo de políticas sociales democráticas impulsadas desde la década de los 80. Esta formación inicial universitaria desplegada a lo largo de todo el territorio español repercute, en mayor o menor medida, en el avance profesionalizador al menos en términos de formalización profesional. Es decir, habilita un ejercicio profesional e incorpora (no en todos los casos) los recorridos históricos de las prácticas socioeducativas anteriores.

Sin embargo, el tema que nos ocupa nos obliga a realizar un cierto salto temporal, fruto de las trayectorias de la formación de los educadores sociales. Si bien conviene aclarar que el salto posiblemente se ubique más en el terreno de lo simbólico (en tanto trayectorias formativas), que en el

estrictamente cronológico, ya que de una manera cuasi paralela parecen fundirse el advenimiento de la formación inicial con la aparición de propuestas de formación permanente o continua. Ello, posiblemente, acaba ubicándose en el propio desarrollo universitario de aquellas formaciones con un marcado carácter profesionalizador. Es decir, que ubican una solución de continuidad retroalimentada en relación a las demandas del mercado de trabajo. En el caso de la educación social en España es notoria esa articulación, puesto que la ampliación, redefinición y expansión de las políticas sociales desde los años 80 ubican la necesidad de contar con figuras profesionales especializadas y convenientemente formadas en el ámbito de la atención y la acción social y educativa.

Así pues, el panorama resultante del recorrido formativo de la educación social española<sup>2</sup>, evidentemente a grandes rasgos y sin ánimo de profundizar<sup>3</sup>, se dibuja en torno a una formación inicial ubicada en la universidad y una formación permanente sectorizada en diferentes *territorios*: la propia universidad, los colegios y asociaciones profesionales, la administración pública y el denominado tercer sector social<sup>4</sup>. Cada una con particularidades, conexiones, intercambios y, por qué no decirlo, con disputas. Una *territorialización* (en términos deleuzianos) de la formación permanente, vinculada al ejercicio de articulaciones heterogéneas de poder, de intereses, de discurso y de ubicaciones espacio-temporales. En este sentido, podríamos hablar tanto de *agenciamientos* (Deleuze) como de *dispositivos* (Foucault), si bien no es éste el lugar para matizar las diferencias conceptuales de ambos términos<sup>5</sup>, ya que el objetivo tan sólo es se-

- 2 Ese recorrido formativo se inicia en la década de los años 60 con la aparición de Escuelas de Formación en Educación especializada.
- 3 Otros ya lo han hecho, tales como Núñez (1999), Sáez (2003), Sáez y García Molina (2006, 2007).
- 4 En España, el denominado Tercer Sector Social se refiere a todas aquellas organizaciones, entidades y plataformas que se autodefinen como dispensadoras de servicios sin ánimo de lucro. En la actualidad, son mayoritarias en la gestión, desarrollo y planificación de las prácticas sociales, educativas y culturales subyacentes a la tercerización de las políticas públicas, entre ellas las vinculadas directamente a la atención social. La mayoría de los educadores sociales son contratados por el tercer sector.
- 5 Para profundizar en esta cuestión, se recomienda la lectura del artículo de Juan Manuel Heredia (UBA). "Dispositivos y/o agenciamientos". En *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIX, 1 (2014): 83-101. Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras.

ñalar la ubicación territorial actual de núcleos de formación continua o permanente vinculada a la educación social.

Por lo tanto, el interés subyace en situar esos territorios habituales, a la vez que posibilitar reflexiones continuas acerca de cómo pensar los requerimientos actuales respecto de las prácticas socioeducativas y de señalar, si ello es posible, otros territorios que aborden otras maneras de entender la formación, diferentes a las establecidas.

### 3. Territorios de formación permanente

Es a partir del informe Delors (1996) que el concepto *Lifelong learning* (aprendizaje a lo largo de la vida) se despliega en todos los ámbitos educativos y de formación. Es este concepto el que va ocupando las derivaciones propias de la formación permanente, la educación permanente, la formación continua. Ciertamente, existe una unanimidad en términos de la necesidad profesional de mantenerse en constante formación. Esta afirmación bordea, si no es que se asienta sólidamente, la obviedad de una posición hacia los conocimientos y los saberes que conforman, en parte, una estructura profesional. Esa obviedad intelectual y deontológica es tomada por diferentes agencias para formalizar y *territorializar* la formación permanente.

La irrupción de la diplomatura de Educación Social en 1991 supone la puesta en escena de acuerdos tácitos, algunos con el convencimiento de lo por construir, y otros provenientes de los recorridos históricos particulares de ambas prácticas<sup>6</sup>. Esos acuerdos padecen transformaciones, redefiniciones y diversas adecuaciones a lo largo de todos estos años; sin embargo, “las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes” (Frigerio et al., 2000, p. 18). Es decir, para entender la actualidad de esas relaciones en tanto escenarios contemporáneos hemos de poder revisar brevemente algunas de esas marcas. Obviamente, no se pretende un minucioso recorrido histórico. No es el objetivo de este trabajo. Sin embargo, sí al menos recoger algunos elementos que ayuden a definir los marcos referenciales en que se piensan esas relaciones.

6 Aquí nos referimos a las relaciones entre la Pedagogía Social y la Educación Social en España.

Entre esos elementos, ocupan un espacio de transversalidad los lugares y los tiempos de encuentros y desencuentros entre la pedagogía social y la educación social. Existen encomiables aportaciones (Sáez y G. Molina, 2006; Núñez, 1999) que vehiculan una relación entre ellas en los mismos términos en los que nos referimos a la relación entre pedagogía y educación, es decir entre un campo de conocimiento y su objeto formal y material de estudio (según la concepción epistemológica clásica). Ahora bien, los recorridos de ambas están continuamente salpicados de incomprendimientos, refutaciones y malentendidos. Intentar aventurar los motivos o las causas de esta situación es hartamente arriesgado, en tanto supone un terreno abonado en demasía a la especulación. Sin embargo, sí se constata que las relaciones de poder, ciertas posiciones elitistas, los diferentes modelos teóricos, los trayectos de las prácticas profesionales o las sempiternas y consabidas relaciones entre teoría y práctica, son disparaderos de caminos paralelos sin excesivos ánimos de cruzarse. A título de ejemplo, sirva fijar nuestra mirada en el número escaso de educadores sociales que asisten a las convocatorias provenientes de la pedagogía social (seminarios, congresos,...); o, del mismo modo, observar la cantidad exigua de profesores e investigadores universitarios en los congresos de educación social. Sin duda que hay honrosas excepciones, tanto en un lugar como en otro, sin embargo resulta, si cabe, más preocupante la colaboración entre universidad y profesión (como cabezas visibles de la pedagogía social y la educación social, respectivamente) más allá de momentos y temas puntuales como los *practicums* o las investigaciones que requieren entrevistas a educadores sociales en activo para recabar información. Esta última cuestión, por su trascendencia y por su carácter definitorio en esas relaciones, merece ser considerado un marco referencial por sí solo.

Así, la actualidad de la conexión entre universidad y profesión, en tanto garante del “trabajo teórico” la primera y exponente primordial de la “práctica”, la segunda, supone un lastre para avanzar en un terreno de nuevas oportunidades. El encuentro formal en el ámbito universitario entre pedagogía social y educación social se produce en 1991, tras la puesta en marcha de la diplomatura (y posterior grado universitario) en Educación Social. Se produce, entonces y previamente, un encuentro de dos recorridos con numerosas tradiciones; lo que produce, en términos históricos, un momento de negociación implícita y de asunción de roles novedosos respecto de las nuevas configuraciones y requerimientos. Los desafíos, en ese momento, se abordan desde una perspectiva inaugural y,

por consiguiente, con el talante que conllevan los momentos ilusionantes de la construcción. Uno de los momentos cruciales previos a la puesta en marcha de la diplomatura es el que hace referencia a la decisión de a qué se va a llamar educación social y, por lo tanto, qué estará bajo el paraguas de la titulación universitaria. En ello se juega algo del futuro de la profesión pero, también, algo del reparto en el seno mismo de la institución universitaria y de las facultades de pedagogía del momento. Una situación en la que se está definiendo el lugar de la Pedagogía Social (en tanto asignatura) en los *currícula*, así como el de las didácticas, las ubicaciones de las psicologías o la inclusión de materias clásicas a las que añadir “de la educación social”. Todo esto supone, por supuesto, una elección y, como tal, dejar de lado algunas propuestas que provenían de algunas de las escuelas de formación de educadores sociales y que contaban con un recorrido y comprobada solvencia en la formación.

Todo este conglomerado fundacional acaba, progresivamente, deviniendo en la solidificación y petrificación de los lugares por donde discurre la progresiva profesionalización de los educadores sociales. Por un lado, una universidad férrea que se erige en avalista de la pureza conceptual y de construcción teórica de la educación social, así como en el único lugar de producción de conocimiento en torno a ella; pero, paralelamente, y de un modo parecido, la profesión (enmarcada ya en el creciente asociacionismo y colegiación) se enroca en desmarcarse de las posibles (y siempre discutibles) aportaciones de la pedagogía social o, dicho de otra manera, emergiendo como lugar único de producción de saber en torno a las prácticas de la educación social.

En el caso de la universidad, la diferencia entre formación inicial y formación permanente tiene su culmen en la Declaración de Bolonia (1999) que comporta la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ahí podemos ubicar, tan sólo en una aproximación orientativa, una irrupción que está siendo definitiva para entender la formación universitaria en la actualidad: de la idea de reciclaje profesional o de especialización sectorial, hemos ido mutando a la convicción de que sin formación de posgrado no hay ubicación profesional. Es decir, una suerte (si se me permite) de mutación englobadora que entiende la formación de posgrado como inevitablemente formación inicial. Esto, que seguramente no pasa de una impresión subjetiva, encuentra eco en discursos hegemónicos de competitividad profesional, de adecuación al cambio constante y de introducción de la innovación incesante en las prácticas



profesionales. Es inevitable pensar, e insisto en la impresión subjetiva, que algo de una cierta mercantilización de la formación permanente no es ajena a la capacidad de la institución universitaria de promover un cierto desasosiego en los estudiantes de carreras, por ejemplo, con un marcado carácter profesionalizador. Es decir, con una correspondencia directa entre formación inicial y habilitación para un puesto de trabajo en el mercado laboral. Este, del que ya forma parte de manera inapelable la universidad, impele a hacer real la afirmación habitual de que a mayor titulación mayor posibilidad de acceso al mercado de trabajo. Así, el concepto de formación permanente, entendido como reanudación, como prolongación, pero, sobre todo, como mantenimiento de una posición hacia los saberes y conocimientos propios de los retos de las prácticas profesionales, pierde sentido en el ámbito universitario. Salvo contadas excepciones, la universidad ha optado por ejercer el papel de mero suministrador de habilitaciones laborales y, por ende, de solidificar una formación permanente excesivamente utilitaria. O lo que viene a ser lo mismo, una agencia de certificación. Su desconexión palmaria (y vuelvo a insistir en las honrosas excepciones, que las hay) de las prácticas y, sobre todo, de los desafíos cotidianos de ellas, confiere un panorama de desolación reflexiva sobre su papel en la formación permanente de los profesionales y de los equipos de profesionales de las diversas instituciones de la educación social. Sin duda, un reto para los profesores y profesoras universitarias: la recuperación de un lugar en el desarrollo de las profesiones, más allá de la certificación de la calidad formativa.

Si en el territorio universitario situáramos una desconexión evidente en relación a las prácticas socioeducativas, en el campo profesional esta cuestión parece que recobra una significación diferente. Es decir, la asociación profesional transita, precisamente, por una consideración garantista de la práctica en contra de la posesión férrea de la teoría universitaria. Algo que acaba determinando, por supuesto, cómo se entiende y cómo se oferta la formación permanente. Los Documentos Profesionalizadores<sup>7</sup> (2007) de

7 Los Documentos Profesionalizadores de la Educación Social hacen referencia al trabajo realizado por los Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales de España, con el objetivo de dotar a esta profesión de aquellos documentos reguladores que articulan una identidad profesional. Los documentos que lo conforman son: la Definición de Educación Social, el Catálogo de Funciones y Competencias y el Código Deontológico. Se puede consultar en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

los colegios profesionales en España ubican esta temática de la siguiente manera: se manifiesta en el Código Deontológico de la Educación Social que el educador social “está en disposición de formarse permanentemente como un proceso continuo de aprendizaje que permite el desarrollo de recursos personales favorecedores de la actividad profesional”<sup>8</sup>. Sin duda, a lo largo de estos documentos hay un interés manifiesto por subrayar la necesidad de mantener una actitud formativa dirigida a adecuar las ofertas de acciones socioeducativas a las nuevas realidades. Es por ello, que los colegios profesionales mantienen, a su vez, una oferta formativa amplia de cursos especializados de corta duración y que, paralelamente, se habilitan grupos de trabajo centrados, fundamentalmente, en los ámbitos profesionales, bien con más tradición o bien de nueva creación: infancia y adolescencia, educación social y escuela, drogodependencias, inserción laboral, etc., etc. En esta doble oferta se mezclan la posibilidad de formarse en técnicas, recursos o conocimientos acerca de aspectos concretos de las prácticas, con el trabajo corporativo de construcción de nuevos campos laborales o de análisis de las dificultades relacionadas con ellos. Así pues, esta oferta de formación permanente se encuentra vinculada a la actualidad de la práctica socioeducativa, aunque probablemente de una manera, permítanme, excesiva. Del mismo modo, este contacto inmediato con las prácticas (sobre todo con un tinte laboral y de desempeño profesional) subraya un componente interesante que, posteriormente, nos puede ayudar a repensar los territorios de la formación permanente: la construcción de respuestas.

Un tercer territorio que confluye en el panorama de la formación continua de los educadores sociales es el articulado entre la administración pública y el tercer sector social. La particularidad que interesa resaltar aquí es que nos referimos a un par que es el encargado de gestionar el entramado público y privado de las políticas, las instituciones y las prácticas en el campo de la educación social. Es decir, organismos contratantes y contratados para diseñar, planificar y llevar a cabo lo relacionado con la política social. Así pues, a su vez, mantiene un entramado de formación permanente de los educadores sociales fundamentado, a nuestro modo de ver, en líneas formativas híbridas entre la necesidad de formación especializada para ocupar lugares de trabajo y la inclusión de recursos, téc-

8 Capítulo II – Principios Deontológicos Generales. 4. Principio de la profesionalidad. Código Deontológico. Documentos Profesionalizadores. ASEDES, 2007, p. 25.

nicas y propuestas metodológicas que intenten dar cuenta de las novedades, urgencias e inmediateces que provocan el trabajo con la dificultad social. Una oferta planificada de formación continua, establecida en planes anuales, y diseñada para garantizar la necesidad de mantener una relación fluida con el campo de saberes y conocimientos propio del trabajo socioeducativo.

#### 4. *Tomar a cargo la formación permanente de los educadores sociales*

Consciente de lo inicial de este abordaje de la formación permanente de los educadores sociales, el propósito ha sido fijar algunos ejes de sus territorios. Estos dan cuenta de una mirada sobre el papel de esta formación, con un enfoque basado en la continuidad de los procesos formativos, donde la irrupción es contenida. Es decir, no dista mucho de la estructura, la metodología y el paisaje de la llamada formación inicial reglada. Es, entonces, decodificada como derecho del trabajador, actualización laboral, crecimiento profesional y personal, adecuación constante al cambio y a los requerimientos sociales, especializaciones,... En esta suerte de continuum entre la formación inicial y la formación permanente, ¿qué es lo que aparece, entonces, como disruptivo?, ¿qué irrumpe en la cotidianidad de las prácticas? En muchos casos, y a partir de la propia experiencia del trabajo con equipos socioeducativos y con la docencia inicial, aquello que acaba irrumpiendo en las prácticas tiene mucho que ver con preguntarse acerca de cómo lograr “[...] poner en movimiento el deseo de docentes y profesionales en torno a su propia tarea cuando sobrevienen el malestar, el desasosiego y cierta pérdida de referencias para encarar un saber-hacer con lo que no anda” (Scotti y Zelmanovich, 2018, p. 13). Sin duda, irrupciones habituales en el trabajo socioeducativo y que parece ser utilizado por la oferta descrita anteriormente para aportar soluciones al profesional que le permitan encararlas. Pero, ¿es posible enfocar el propósito de la formación permanente de otra manera? O, al menos, ¿tomar a cargo aquello que toma el territorio habitual de la formación permanente?

Las agencias de formación han copado ese territorio. Sin embargo, comienzan a surgir espacios y tiempos que repiensen y recrean lo permanente de la formación. Lugares de análisis de las prácticas institucionales, lugares de producción intelectual para pensar y para elaborar preguntas

acerca de los cometidos cotidianos y de las dificultades intrínsecas al trabajo social y educativo, al trabajo con otros, lugares que rehúyen la certeza del recurso y la técnica salvadora y toman a cargo la reflexión conjunta como eje para abordar las incertidumbres propias de su desempeño profesional. Lugares, en definitiva, que inciden en la formación persistente. Es decir, una formación que sobrepasa la certificación o la especialización, y que viene a superar el inexpressivo sentido actual de la formación permanente, ya que “[...] trabajar sobre las prácticas conlleva revisar nuestra implicación en tanto es una dimensión ineludible para pensarlas” (Korinfeld, 2017, p. 15). Situar, como decíamos, aquí el eje de esta formación persistente que desterritorialice la formación permanente, proviene de la conveniencia de ubicar adecuadamente aquello que genera un interés por una relación persistente con el saber. A modo, sobretudo, de una relación prolongada con aquello que sostiene orientaciones posibles en el campo de controversias, tensiones y paradojas que definen el campo socioeducativo.

Es por ello, que estos espacios y tiempos que vienen a dislocar (Jódar y Gómez, 2005) la hegemonía de una manera única de entender la formación permanente, pueden erigirse en espacios de resistencia hacia los embates de la actualización profesional y hacia la mercantilización de la formación. En este sentido, pues se ubica la formación persistente en torno a dispositivos de trabajo complejo, con la intención de construir alternativas que se alejen de las soluciones *prêt-à-porter* de las ofertas formativas habituales. Esto conlleva entender la formación de otra manera, donde cobra importancia una relación particular con el saber, que suscita relaciones con el no-saber implícito en las propias prácticas, y que pone a trabajar incertidumbres compartidas. Sostener el espacio y el tiempo de una formación de estas características supone movilizar lo ya sabido, lo ya formado; y requiere de un componente que obvia la formación permanente al uso: los profesionales de la educación social no están demandando recetas milagrosas que solucionen sus problemas, sino, más bien, están señalando los puntos críticos que conforman las prácticas institucionales que desarrollan, escenificando un cierto hartazgo relativo a la necesidad imperiosa de dar soluciones. Es por ello que lugares de resistencia persistente se conforman en torno a posibilidades y no a certezas, una búsqueda inconclusa y constante (al modo de Sísifo) de bordear el vacío que significa educar.

## 5. Un cierre... provisional

Palabras, todas estas, en construcción. Palabras que, irremediamente, son exploratorias e iniciales. Sin embargo, con un comprometido interés por reinterpretar y sospechar de territorios formativos inocuos, descen-trados y generadores de acomodos innecesarios en saberes pétreos y poco permeables a la demanda insistente de construcción en común de orien-taciones. Así, estas palabras se sujetan en las experiencias *desterritorializa-das* que emergen en distintos lugares. Tal y como plantea Esquirol (2017) “La resistencia comienza inevitablemente cuando se mira hacia atrás. La ciencia es siempre una mirada hacia adelante, y la retórica política, tam-bién. Pero el posado más propio del pensamiento es girarse, mirar atrás. Es decir, en un mundo enganchado a la actualidad conviene no perder la memoria. Resistir a los embates de la actualidad es tomar una posición política”. Así, lugares de persistencia formativa, de resistencia a la hege-monía de los discursos formativos actuales, aparecen para tomarle un tiempo al pensamiento y para habilitar espacios comunes de reflexión a lo cotidiano de las prácticas educativas y sociales. Los Ateneos de Pensamiento Clínico de Buenos Aires y Montevideo (vid. Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2017), el Espacio de Ficciones, Cultura y Subjetividad (vid. Scotti y Zelmanovich, 2018), o las sesiones de la TreS (Mesa para la re-flexión en reflexión en Educación Social) y del Grupo de Investigación en Psicoanálisis y Pedagogía en Barcelona, son espacios resistentes de esa formación persistente.

Al inicio del texto, se tomaba prestado el título de una obra de Adriana Puiggrós, *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Ello permitía configurar un espacio y un tiempo, el de la formación permanente, que, como otros territorios pedagógicos, bascula en torno a lo posible e impo-sible en educación. En esos mismos términos podemos trazar, para fina-lizar, algunas cuestiones para seguir pensando en torno a la formación permanente, entendida esta también como acto educativo.

Y ese trazo se realiza delimitando diferentes puntos de partida, ya que no es lo mismo partir de la premisa “lo imposible de la educación”, que decir “lo imposible en educación” ni, por supuesto, afirmar que “la edu-cación es imposible”. Tres maneras de posicionarse, con efectos diferentes en las prácticas educativas.

En primer lugar, *lo imposible de la educación* supone un ejercicio de de-tección estructural del acto educativo, considerando, a la manera freudia-

na, que no todo se puede educar, que no todo es educable, que no todo se puede transmitir, que no todo se puede saber y que la pretensión de totalidad contrarresta los efectos educativos y sociales que la educación, consciente de sus límites, posibilita. Como dice Meirieu, lo normal es que en educación las cosas no funcionen (2000). Es decir, un intento pedagógico de partir de los límites para hacer emerger algo de las posibilidades.

En segundo lugar, *lo imposible en educación*, con un tono marcadamente más práctico, referido a la coyuntura y al quehacer cotidiano de lo educativo, y que remite a preguntarse sobre qué de nuestras prácticas es imposible y que, en muchos casos, se acompaña de un “no sé qué hacer” respecto a esas imposibilidades. Preguntas que abren, sin duda, la posibilidad de un trabajo educativo, estableciendo un no-saber como precedente, como un acto previo al trabajo educativo.

Y, en tercer lugar, *la educación es imposible*. Posiblemente, la afirmación que más se relaciona con la inexorabilidad. Admitir los límites de la educación como componente estructural de la acción educativa y advertir que no todo es educable, nos obliga en el ejercicio de la función educativa a detectar las posibilidades educativas. En cambio, en ocasiones nos encontramos con una pretensión de solución en el marco de la imposibilidad educativa. Es decir, frente a cuestiones controvertidas, incómodas, complejas, acaban apareciendo cargas de profundidad disfrazadas de agentes sustitutivos. En definitiva, la afirmación de que la educación es imposible, acaba convirtiéndose en una contundente imposición: la educación es posible... sí o sí.

Todas estas formas de posicionarse frente a lo imposible tienen margen de maniobra, obedecen a posiciones epistemológicas respecto de la educación, pero también a posiciones políticas respecto del papel de la formación en las prácticas educativas y sociales, el lugar del discurso pedagógico en la actualidad; así como a la función educativa, la posición del profesional de la educación y la ética del trabajo educativo.

Sin duda, tomar a cargo la formación permanente de los profesionales de la educación social incluye posiciones de resistencia y de persistencia en torno a las lógicas actuales. Formas, en definitiva, de abordar lo imposible (y lo posible) de la formación.

## Bibliografía utilizada

- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- Frigerio G. et al. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio G. (2004). Educar: La oportunidad de deshacer profecías de fracaso. In A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi, D. Sticotti, *Contra lo inexorable* (pp. 15-28). Buenos Aires: Libros del Zorzal-CePa.
- Frigerio G., Korinfeld D., Rodríguez C. (eds.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jódar F., Gómez L. (2005). Una epistemología de la pluralidad. Sobre la alteridad y su exploración. In S. Serra (ed.), *La pedagogía y los imperativos de época* (pp. 21-31). Buenos Aires: Noveduc.
- Karsz S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Meirieu Ph. (2000). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Núñez V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Puigrós A. (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Buenos Aires: Galerna.
- Sáez J., García Molina J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Scotti M., Zelmanovich, P. (2018). *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del cine en diálogo con el psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens.

## Learning landscapes in Europe: Historical perspectives on organised adult learning 1500-1914

### Panorami dell'apprendimento in Europa: prospettive storiche sull'organizzazione dell'educazione degli adulti 1500-1914

**Barry Hake**

Specialist in comparative History of Adult Learning in Europe | Convenor European Network on Cross-cultural Influences in Adult Education. Currently an independent researcher | Narbonne (France) | eurolearn.hake@gmail.com

abstract

This paper explores the history of 'socially organised adult learning' in Europe. All too often, the historiography of adult learning is compromised by hagiographies of well-remembered organisational innovations that mark the standard national histories of 'adult education' in different European countries. As is the case with the history of 'education', as the 'history of schools', the history of 'adult education' is likewise largely narrated from the perspective of those social institutions that refer to themselves, and are recognised by others, as constituting national traditions of 'adult education'. From the perspective of a critical history of socially organised adult learning, dominant contemporary discourse on 'adult education' reduces historical analysis and description to under-theorised categories of specific forms of institutionalised forms of 'adult education', which have developed since 'nation states' first engaged in the organisation of 'education' in the early nineteenth century. Recent interest in trans-national history has also tended to reinforce the focus on nation states as the unit of analysis concerning policy questions. These approaches have largely failed to capture cross-cultural influences at work in the historical development of organised adult learning, particularly prior to the establishment of nation states in the 19th century, and have also failed to address the historical contributions of non-state actors, such as political, social, and religious movements, to the organisation of adult learning.

**Keywords:** historiography of 'adult education', critical historiography, historiography of organised adult learning practices, Europe, 1500-1914

Questo articolo esplora la storia della "educazione degli adulti socialmente organizzata" in Europa. Sempre più spesso, la storiografia dell'educazione degli adulti è compromessa con le agiografie delle innovazioni organizzative ben note che fissano le storie nazionali ufficiali della "educazione degli adulti" nei diversi paesi europei. Così come nel caso della



storia della “educazione”, o della “storia della scuola”, anche la storia della “educazione degli adulti” è ampiamente narrata dalla prospettiva di quelle istituzioni che si riferiscono a se stesse, e sono riconosciute dalle altre, come quelle che costituiscono le tradizioni nazionali della “educazione degli adulti”. Dalla prospettiva di una storia critica dell’educazione degli adulti socialmente organizzata, il discorso contemporaneo dominante sulla “educazione degli adulti” riduce l’analisi e la descrizione storica a categorie teoricamente insufficienti di tipologie specifiche di forme istituzionali di “educazione degli adulti”, che si sono sviluppate dal momento in cui gli “stati nazione” per la prima volta si impegnano nell’organizzazione della “educazione”, all’inizio del secolo XIX. Il recente interesse verso la storia trans-nazionale ha teso inoltre a rafforzare il focus sugli stati nazionali come l’unità di analisi riguardante le questioni politiche. Questi approcci hanno ampiamente fallito nel comprendere le influenze cross-culturali all’opera nello sviluppo storico dell’educazione degli adulti organizzata, in particolare prima della fondazione degli stati nazionali nel secolo XIX, e hanno inoltre mancato di affrontare i contributi storici all’organizzazione dell’educazione degli adulti offerti da attori non-statali, come i movimenti politici, sociali e religiosi.

**Parole chiave: storiografia della “educazione degli adulti”, storiografia critica, storiografia delle pratiche organizzate di educazione degli adulti, Europa, 1500-1914**

## 1. Historical research of organised adult learning in Europe

This paper explores the history of ‘socially organised adult learning’ in Europe. All too often, the historiography of adult learning is compromised by hagiographies of well-remembered organisational innovations that mark the standard national histories of ‘adult education’ in different European countries. As is the case with the history of ‘education’ as the ‘history of schools’, the history of ‘adult education’ is likewise largely narrated from the perspective of those social institutions that refer to themselves, and are recognised by others, as constituting national traditions of ‘adult education’. From the perspective of a critical history of socially organised adult learning, dominant contemporary discourse on ‘adult education’ reduces historical analysis and description to under-theorised categories of specific institutionalised forms ‘adult education’, which have developed since ‘nation-states’ first engaged in the organisation of ‘education’ in the early nineteenth century. Recent interest in trans-national history has also tends to reinforce the focus on nation-states as the unit of analysis concerning policy questions. These approaches have largely failed to capture cross-cultural influences at work in the historical development of organised adult learning, particularly prior to the establish-

ment of nation-states in the 19<sup>th</sup> century, and have also failed to address the historical contributions of non-state actors, such as political, social, and religious movements, to the social organisation of adult learning.

This article is intended as a contribution to the relatively ill-developed historiography of the ‘social organisation of adult learning.’ It argues that the historical development of organised adult learning in Europe can be best understood as social-cultural phenomena involving the social organisation of the cultural practices of ‘communication’ and ‘learning’ (Williams, 1961; Fuchs, 2017). Cultural practices are understood here as involving the social organisation of the ‘active dissemination’ and ‘active acquisition’ of knowledge, skills, and sensitivities. These practices involve the deliberate, systematic, and sustained efforts – by individuals, collective actors, and institutions – to disseminate and acquire knowledge, skills and sensitivities in response to economic, political, social, and cultural change. Historical analysis and description of the social organisation of communication and learning is focused on the relational ‘social forms’ in which adults either organised themselves, or were organised by others, for the purposes of disseminating and acquiring knowledge, skills, and sensitivities. Three key categories of such social forms are referred to here as: a) ‘self-organised’ learning involving personal schemes of inquiry undertaken by the autodidact without guidance by others or institutions; b) ‘mutual learning’ relating to the voluntary association of individuals who co-operate in order to learn collectively; and, c) institutionalised schemes of ‘public instruction’ involving learning organised for adult learners provided by publicly recognised ‘educational’ actors. These three major forms of the social organisation of communication and learning were historically characterised by significant variations in their availability and utilisation. While historical research tends to address the relative institutional stability associated with ‘other-directed learning’ with its anchoring in state-sponsored ‘educational’ institutions, it is also necessary to account for the pluralistic sociability and informality of ‘mutual learning’, together with the fragile existence and highly contingent use of ‘self-learning’ organised by autodidacts.

Historical description of these structured relationships calls for data relating to variable patterns of access to, and control over, cultural resources in order to analyse the social distribution of structured opportunities to participate in the active dissemination and acquisition of knowledge, skills and sensitivities in the public sphere (Habermas, 1962;

Thompson, 1963). Analysis of these social relationships depends on the availability of empirical data relating, on the one hand, to the specific social positions of the diverse 'cultural disseminators' engaged in the organisation of deliberate, sustained, and systematic efforts to disseminate knowledge, skills and sensitivities, whether as authors, journalists, translators, printers, publishers, booksellers, and colporteurs. On the other hand, empirical data relating to the specific social positions of readers, measured by sales or the lending figures of circulating libraries, makes it possible to examine the constitution and formation of 'publics.' This can elucidate analysis of subtle social distinctions between distribution to intended 'reading publics', and 'non-publics' (De Sanctis, 1984; Melton, 2001). Empirical data can also relate to local, regional, and national phenomena, for example, the membership of reading circles in the Dutch manufacturing town of Haarlem in the 18th century, more specifically in December 1794, but, at trans-national level, can involve, for example, participation by radical French women refugees in political clubs in London after 1848.

## 2. New worlds of print media and learning networks

From the long-term perspective of comparative history, the social roots of organised adult learning in Europe during in the 16th and 17th centuries need to be examined in relation to early modernisation, development of capitalism, technological innovations, trade, rising agricultural productivity, industrial production, and urbanisation. Following European 'voyages of discovery' to other continents, long-established trade routes linking the Mediterranean with Arabia, North Africa, Persia, and China made way for new trading networks, and colonial expansion to the Americas, Africa, and Asia. Throughout Europe, the consequences of early modernisation became manifest in political conflicts between empires, kingdoms, princedoms, republics, churches, aristocracies, landowners, merchants, farmers, tradesmen, artisans, peasants, and 'the common man'. These economic, political, and social conflicts constituted sources of cultural struggles to exercise control over ways of governing, ways of believing, ways of behaving, and ways of thinking. Invention of the printing press in the late 15th century was fundamental to transforming the social organisation of cultural practices associated with the dis-

semination and acquisition of knowledge, skills, and sensitivities throughout Europe.

From the mid-16th century Protestant reformation onwards, vernacular Bible translations stimulated adult literacy, heads of households became responsible for instructing their employees and children to read, while bible-study and parochial libraries were organised for adults. Such developments contributed, especially in Calvinist and Lutheran northern Europe, to comparatively high levels of adult literacy, and reading became a socially acquired habitus. Organised adult learning was encouraged on a non-profit basis by ecclesiastical authorities, philanthropic organisations, voluntary associations, and private reading circles. Demand for literature developed, primarily served by itinerant book-peddlars, or colporteurs, who knocked on doors selling bibles, prayer-books, and guides to good manners. The commercial book trade opened markets serving adults' interests in knowledge and diversion, while the first newspapers broadened reading publics. Including self-taught autodidactic artisans, the increasingly diverse literate urban reading public of the late seventeenth century was served by commercial publishers, printers, and bookshops, whose offerings expanded to include, almanacs, self-help texts, guides to domestic skills, compendiums of 'useful knowledge', popular encyclopaedias, and, increasingly, reports of travel to 'strange destinations'.

With sectarian religious struggles dominating early 17th century Europe – notably the Thirty Years War – the Counter-Reformation in the Hapsburg empire, Poland and Lithuania, France, and Iberia, constituted a vigorous reassertion of Latin liturgy, Baroque visual imagery, and denial of any need for the general public to acquire vernacular literacy skills. Protestant dissent was vigorously repressed; Jan Ámos Komenský, Moravian author of *The Gate of Languages Unlocked*, in 1637, and Pierre Bayle, French author of the *Historical and Critical Dictionary*, in 1697, were just two among the tens of thousands exiled Protestants. Orthodox Protestant congregations were equally resolute in radical repression of organised Catholicism. In much of northern Europe, Catholic bishoprics were disbanded, religious practices banned or held secretly 'underground'. They remained illegal until restoration of Catholic hierarchies in the mid-19th century, with convents prohibited remaining in Sweden until 1977. Regarded as fomenting political and social unrest, the circulation of 'subversive' books and pamphlets gave rise to recurring cultural strug-

gles concerning rights to freedom of expression in writing, printing, and public performances, while ‘the right to read’ was hindered by conflicts surrounding censorship and bans to prevent rapid and widespread circulation of knowledge and information. These geo-spatial divisions between northern, central, and southern Europe were expressed in the very different historical dynamics of socially organised adult learning.

### 3. From spectatorial journals to constitutional enlightenment

From the early 18th century, gradual acceleration of European modernisation was driven by global mercantilism, agricultural reforms, industrial manufacturing, and application of scientific knowledge. Social reform movements were for organised on many fronts in campaigns to bring about economic, political, social, and cultural change. Opposing repressive forms of governance by *ancien régimes*, reformers at local, regional, state, and pan-European levels engaged in struggles to achieve a more democratic and equal ordering of society. Vigorous public debates addressed the contribution of knowledge, skills and sensitivities in reforming society, which should be governed not by superstition, repression, and self-interest, but by reason, human felicity, and the ‘common interest’. Social reformers supported ‘enlightening’ measures to advance and disseminate knowledge, improvement of skills required by commerce, agriculture and manufacturing, organisation of scientific demonstrations, public lectures, and encouraging the habit of reading for self-instruction.

Organisation of ‘mutual improvement’ was encouraged by circulating libraries organised by booksellers, commercial distribution of ‘spectatorial’ periodicals’, local literary societies, newspapers made available in coffee-houses, and the ubiquitous reading circles. Throughout Europe, the rental of books played an important part in the expanding book market, with circulating libraries actively seeking the patronage of women readers. Personal reading schemes of autodidacts were enriched by new ‘instructional’ genres, particularly the rise of the ‘novel’, focused on personal endeavours to lead virtuous lives in difficult circumstances. *Robinson Crusoe*, published in 1719, for example, was translated – in Italian from the French in 1720 – printed, distributed, and published throughout Europe, often with ‘instructional’ prescriptions as in Jean-Jacques

Rousseau's *Émile* in 1762 – including popular versions in chapbooks, tracts, and children's books, and it became a standard work in the collections of the first 'popular' lending libraries for the 'common man' in the 1790s. Indicative of its pan-European cultural significance, the Portuguese translation, in 1785, lacked many episodes with religious content owing to self-censorship by the translator, Henrique Leitão, who had been persecuted and imprisoned by the Inquisition for four years in 1778. Elsewhere in Europe, however, the sociability of mutual and self-organised learning activities was regarded as having an 'improving' influence on individual, and as serving the 'common benefit' of all. Beyond their own 'self-improvement', the bourgeoisie sought to popularise improving activities through a 'civilising offensive' targeting the 'moral improvement' of the so-called 'common man'. To this end, progressive manufacturers, rational improvement associations, and philanthropic societies at local level promoted 'popular enlightenment' by organising public lectures, 'popular' lending libraries, and 'adult schools' for working people, and the 'respectable' poor.

By the second half of the 18th century, continued expansion of the publishing trade, serving diverse reading publics, found expression in a vigorous political press. Organised political dissent among significant factions of the increasingly discontented middle classes and artisans was voiced by 'patriotic' political reform movements seeking to secure improved moral standards in public life, a greater sense of social justice, and more democratic forms of governance. From Ireland to Russia, from Finland to Greece, patriotic movements – with strong links to the struggle of the American colonies for independence – engaged in 'constitutional enlightenment' through 'patriotic instruction' addressing political and social issues. Patriotic and democratic movements were mobilised by journalists – calling themselves 'friend of the people' – while Patriotic networks of authors, publishers, printers, and booksellers disseminated agitational books, political pamphlets, and constitutional tracts. These organised learning activities involving corresponding societies, reading circles, political clubs, public readings of pamphlets in taverns were systematically censored, repressed, or banned. A growing stream of émigrés throughout Europe – among them 40,000 Dutch citizens, including writers, journalists, popular educators, and artisans, exiled in 1778, in northern France – sought refuge from political and/or religious repression at home. Following the French revolution in 1789, first National

Assembly passed a resolution stating that ‘The free communication of thought and opinion is one of the most precious rights of man; every citizen may therefore speak, write and print freely.’ Radical movements throughout Europe fuelled the organised circulation, often in translation, of political texts – such as Paine’s *Rights of Man* in 1791, and Wollstonecraft’s *Vindication of the Rights of Woman* in 1792 – giving support to ‘underground’ networks of organised adult learning. In 1793, Dutch female hatmakers, members of an underground Patriot reading circle in Haarlem, were imprisoned for reading Wollstonecraft in a vernacular translation. In effect cultural intermediaries, these women can be best described as bricoleurs of the self-made oppositional artisan culture and an artisan public sphere.

#### 4. Popular instruction in industrial society and the nation-state

French revolutionary language and republican forms of government were appropriated, borrowed, and adopted during the 1790s by Patriotic factions elsewhere in Europe – the Batavian (Dutch) Republic, Ireland, Switzerland, and many in German and Italian states – prior to the Bonaparte dynasty from 1804. Following the 1815 Paris Treaty, long-term responses to 1789, however, found expression in mounting critique of monarchical absolutism, giving rise to political agitation and popular unrest organised by constitutionalist, republican and nationalist movements. Recognised in 1815, the United Dutch Kingdom disintegrated into two independent Dutch and Belgian kingdoms following the Belgian Revolution in 1830 and a brief war; while Greece secured national independence from the Ottoman empire in 1830. Throughout the ‘long 19th century’, nationalist movements became engaged in the construction national identities, wars of independence, and national (re-)unification, together with social organisation the ‘nationalist enlightenment’ of the people’. This long-term ideological work became manifest in linguistic struggles – in the Balkans, Belgium, Estonia, Finland, Greece, Hungary, Ireland, Lithuania, Latvia, Poland, Slovenia, Sweden – which focused on ‘popular instruction’ in repressed vernacular languages, either ‘underground’; execution was the fate of convicted ‘book-smugglers’ on Czarist territories.

Reputations of nation states became increasingly judged in terms of

their economic performance, early or late industrialisation, skills of the national labour-force, systems of initial education, training of teachers, school inspectorates, and reports of innovations in other countries (Polanyi, 1957). In the context of mass rural exodus to expanding towns, (re-)training the workforce was largely ignored by the state and left to employers or ecclesiastical and philanthropic initiatives. More enlightened reformers – particularly protestant Pietists and Evangelicals – turned to ‘popular instruction’, involving reading (the Bible) and arithmetic, organised ‘for workers’ by Sunday and evening schools for adults, and Mechanics Institutes, while ‘continuation schools’ became available to younger workers. France’s 1833 law on elementary education referred to, albeit unimplemented, ‘adult classes.’ Initiatives by workers’ themselves to organise adult learning entailed workingmen’s associations – often anti-clerical – reading rooms, and lending libraries organised by working-class political organisations, trade unions, and women’s organisations. Although ‘self-help’ doctrines encouraged autodidacts to engage in the precarious pursuit of knowledge, they remained dependent on churches, philanthropists, and, increasingly, the commercial market for reading matter. Modernisation of public mail infrastructures with the development of railways stimulated ‘correspondence learning’ by post, while ‘face-to-face’ instruction, ranging from technical drawing to clothing design, was marketed commercially for a variety of occupations and professions, thus serving vocational ambitions of men and women. The Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations, held in 1851 in London, demonstrated the worldwide interest of governments and employers in disseminating applied knowledge and skills via vocational training and workplace learning, an example of ‘economic nationalism’ eagerly followed elsewhere.

Mounting political discontent with autocratic rulers found expression in collectivist political agitation, constitutional petitions, demonstrations, marches, popular lectures, reading circles, and autodidact study of political pamphlets. Organisation of ‘independent adult learning’ for artisans and workers was initiated by workingmen’s associations and women’s organisations. Mobilised by ‘popular educators’, itinerant ‘lecturers’ or ‘missionaries’, co-operative workshops were propagated, for example by Owen’s Association of All Classes of All Nations in 1835, while ‘utopian socialism’, as propagated by Saint-Simon, Fourier, and Proudhon, constituted a constant undercurrent of Christian Socialist communities



alongside Blanc's proposals for a centralised regulatory state. Working men's and working women's associations, sharing aspirations to mutually instruct themselves, were prominent in the pan-European revolutions of 1848, which also voiced secular principles of solidarity and social obligation. For a brief period in 1848, Minister for Public Instruction in revolutionary France advanced Saint-Simonian arguments favouring adult training in co-operative workshops. Following failure and vigorous repression in 1848, universal male suffrage was introduced in France in 1849 in order to 'educate the uneducated masters', but, as elsewhere, local activists involved in organising workers' associations were prominent among thousands of militant men and women – French, German, Hungarian, Italian, Polish – who became refugees, some permanently, in London and Switzerland, or emigrated to the United States. Working-class unrest resulted in the reformulation of class relationships in terms of the 'social question' posed by the rise of independent working-class organisations in rapidly industrialising and urbanising societies (Laot & Hake, 2008). This transformation was marked, in 1854, when Christian Socialists in London, inspired by their encounters with Saint-Simonian co-operative workshops in 1848 in Paris, established Working Men's College. In 1864, also in London, the erstwhile German refugee of 1848, Karl Marx, organised the International Working Men's Association, known as the First International and intended as the vanguard of 'proletarian enlightenment' and source of 'really useful knowledge'. The emerging class structure of capitalist society became manifest in struggles in the public sphere between: a) shifting coalitions of bourgeois factions seeking to steer the organised learning made available to workers, and, b) efforts of independent working-class organisations to establish an oppositional, even 'revolutionary', public sphere for proletarian collective learning.

## 5. Reformist ambitions and the social question

These ideological realignments gave rise to differing liberal, republican, radical, and free mason-inspired understandings of the 'social question' posed by the volatile urban working class in rapidly industrialising urban societies. In response to independent workers' libraries, such as the Library of Friends of Instruction in Paris, 1861, and reading rooms organised by workers' co-operatives throughout Europe, liberal/radical and re-

publican political parties understood ‘popular’ organised adult learning as a repertoire requiring support for popular instruction, reading rooms, and lending libraries. These were also regarded as appropriate channels for popularising social and political reforms favoured by radical republicans themselves. Following defeat by Prussia in 1870, and the Commune of 1871, tensions, between Church and state in France during the Third Republic, convinced Republicans to organise national instruction on a secular basis. The Education League, a Republican pressure group launched in 1866, established factory libraries, reading rooms, and lecture courses for adults, followed, in 1882, by free national public instruction for all, including for adults. Societies for Republican Instruction were established in 1881, leading to assertions that the Third Republic was a ‘République des professeurs’ (Auspitz, 1982). In similar vein, following Italy reunification in 1871, left-wing liberals, radicals, masons, and free thinkers promoted secular alternatives to Catholic public instruction. Indeed, transnational, national, and local networks of masons provided intellectual leadership for radical responses to the social question focused on sharing ‘informed responsibility’ for dealing with the consequences of urbanisation.

This social reform agenda – focused on exploitative working conditions, poor housing, public health, personal health, nutrition, vegetarianism, abstention from alcohol and tobacco – addressed the social question in terms of co-operation between middle-class reformers and working-class organisations to reorganise adult learning in order to improve society. This reformist repertoire of class co-operation focused on providing organised adult learning opportunities that encouraged individuals to engage in ‘self-improvement’. In the United Kingdom – with puritan, dissenting, and evangelical roots of reform movements – this repertoire of class co-operation informed the co-operative movement, university extension lectures for workers, settlements or social ‘Toynbee-work’, the Quaker adult school movement, Ruskin College for working men in Oxford in 1899 as a Christian Socialist initiative, and the Workers Educational Association (WEA) in 1903. Throughout Europe – from France to Croatia, from Spain to Finland – an over-arching component in this pan-European liberal-radical repertoire was the prominent place given to organised efforts to establish ‘popular universities’, reading rooms, factory libraries, ‘public libraries’, with an emphasis on the social dimension of support for individuals moving from illiteracy to literacy.

By the early 20th century, petitions, campaigns, demonstrations, and agitation for the right to vote – led by radicals, working-class organisations, franchise movements, and autonomous women’s organisations – transformed public debate of the social question into questions of electoral reform, male and female suffrage, citizenship skills, and the ‘forming’ of public opinion. Reports of ‘university extension’ – by visitors from abroad to Oxford and Cambridge extension summer schools – contributed to pan-European debates concerning the possible contribution of ‘extension of higher education’ to workers and the popularisation of science to ‘learning democracy’. The International Conference on Adult Education 1900, in Paris, demonstrated very different understandings of the contribution by organised adult learning – university extension lectures, settlements, popular universities, workers’ educational associations, popularisation of science, and folk high schools – to the development of democracy. While the folk high schools in Denmark, Finland, Norway, and Sweden – ideologically regarded as bastions of rural popular education since the 1860s – originally represented the interests of nationalist landowning peasants, state subsidies were extended to urban workers’ associations, first in Sweden in 1884, for ‘lecture courses’ and workers’ folk high schools; thus effectuating the long-term incorporation of workers’ organisations in the bourgeoisie public sphere (Berg & Edquist, 2017). In France, popular universities – regarded as mutual societies like credit co-operatives and friendly societies – were considered responsible for organising co-operative learning to acquire the habits of ‘solidarism’ propagated by the Radical party. Following collapse of empire in 1898, Spanish interest in university extension manifested a sense of ‘national’ economic decline, clericalism as hindering ‘civic’ awareness needed for modernisation, with libertarian/syndicalist workers supporting popular universities. In the decaying Hapsburg and Czarist empires, short-lived experiments with university extension in Czechia, Finland, Hungary, Poland, and Romania were informed by nationalist aspirations, while Austrian anti-Hapsburg nationalists, many of them masons, promoted the popularisation of science in the Folk High Schools of Vienna. Supporters of university extension in Belgium were divided between French-speaking Radicals and Flemish-speaking nationalist initiatives. In the Netherlands, erstwhile liberal-radical supporters lost faith in university extension, while working-class intellectuals – including ‘Red Minsters’ of evangelical churches – became engaged, as elsewhere in Europe, in encounters with Christian Socialism, trade unions, and socialist parties. As

such, the university extension movement in Europe constituted a variety of modernising responses to the demands of universal suffrage and democratic citizenship. This demanded, however, complex negotiations between reform-minded parties and working-class organisations regarding the ‘civic enlightenment’ of worker citizens.

## 6. **Vanguards of proletarian enlightenment**

Envisaged as the vanguard for autonomous ‘proletarian enlightenment’, the First International launched in 1864 had been at first dominated by differences between French, German, Irish, Italian, and Polish patriots, some having been in exile since 1848. Despite the failed ‘internationalist’ intervention in the Paris commune in 1871, and the International’s own demise in 1876, workers were drawn to political organisations claiming to represent working-class interests including anarchists, syndicalists, socialists, and communists. In Germany, and France since 1848, workers’ organisations were encouraged by male suffrage introduced following the Franco-Prussian war of 1870. Liebknecht’s 1872 pronouncement that ‘knowledge is power’ – at the first conference of the German workers’ educational association – was adopted as an integral part of the political programmes of organised working-class movements. Despite the Anti-socialist Law in Germany from 1878 to 1890 forbidding publication of socialist literature, socialist parties became well-established throughout Europe. Convened in 1889, the Second International was marked by an emerging schism between proponents of national parliamentary party and international revolutionary strategies. Economic, political, and social conditions shaped the organised adult learning provided by socialist parties and trade unions for their members. Robust social-democratic parties in Austria, Belgium, and Germany, organised adult learning activities for members, especially in large-scale industries, workers’ libraries serving particularly party cadre and trade union organisers. In France and Italy, however, labour activists were agrarian day labourers and small-holding peasants, often with strong syndicalist sympathies, poorly educated with restricted literacy skills, and suspicious of hierarchies.

Parties used organised learning to disseminate socialism via training members, congresses, regular mass festivals, and local branch meetings, the latter including Sunday-morning family meetings. Establishment in 1891 of the Social Democratic Party in Germany, with a Marxist pro-

gramme, marked a period of tense debates between socialist parties and rapidly growing trade union movements about 'revisionist' reforms concerning separate provision of organised learning for 'cadre', 'activists', and rank and file 'members.' Furthermore, although the Socialist Labour Party in Germany had regarded itself as the 'true party of education' since 1875, women continued to be excluded from membership until 1908, which led Dutch social democratic women to organise, in the same year, the Union of Social-Democratic Women's Clubs. In terms of organised adult learning, international solidarity was expressed in the work of activists, organisers, journalists, and translators, who were responsible for the rapid expansion of socialist and communist literature available to the organised working-class movements throughout Europe. Serving this purpose, workers' libraries in Russia, Poland, and the Baltic states were underground, clandestine self-help affairs, while in Poland the 'flying university' comprised underground learning opportunities feeding the Russian Revolution of 1905-1907, and para-military activities. International circulation of socialism was augmented by migrant workers themselves. Migrant Finnish and Swedish loggers returned home from north America with English translations of *Das Kapital*, and they contributed to the radicalisation of working-class movements during the early 1900s, particularly the Finnish revolution in 1906, resulting in national independence, and votes for women.

Socialist parties went to great lengths to mobilise grass-roots support by organising local activities for members and their families to occupy non-working time such as clubs for gymnastics, chess, theatre, singing, hiking, cycling, rowing, swimming, sailing, and football. Workers' associations encouraged public health, housing, hygiene, naturism, vegetarianism, teetotalism, and secular 'proletarian free-thinking'. Among the broader reform movements, social-democratic proponents of popular instruction throughout Europe also made good use of the ubiquitous working-class habit of allotment gardening in order to cultivate rank and file support. Workers' allotments, a consequence of industrialisation and urbanisation, manifested a pan-European movement embedded in a social ethic espousing industriousness, sobriety, respectability, and independence. To the surprise of social reformers – conservative, liberal, and socialist – workers and their families organized themselves in allotment associations that stimulated 'popular instruction' concerning techniques of tilling the soil, sowing seeds, tending for plants, harvesting, and storing produce. Workers' allotments throughout Europe were transformed

into 'the practice of democracy', providing the working class with unparalleled opportunities for grassroots political participation in civil society accompanied by the marked increase in working-class political awareness and democratic skills.

Such opportunities were undone in 1914, when the parties in the Second International declared their support for the nationalist ruling classes. This led an entire generation of young working men to the slaughter of World War I, and their premature deaths on the killing fields of Europe.

## 7. Conclusion

This paper has sought to remind readers that much current discourse on education is devilled by ill-informed historical arguments that contemporary developments constitute a neo-liberal reduction of rich national traditions of 'adult education' to the globalised markets and the commodification of 'adult learning'. While it is necessary to critically investigate the social organisation of communication and learning in relation to historical phenomena such as the marketplace, adult learners as consumers, and the commodification of adult learning, it is also necessary to recognise that markets, and market failure, have been historically significant phenomena in the social organisation of adult learning throughout the process of European modernisation and capitalist social relationships (Hake, 2016). It is the task of the historian to study the historical consequences of markets for the structured social distribution of individual and collective opportunities to engage in the active acquisition of cultural resources and the barriers that effectively exclude 'non-publics.' The approach adopted here to historical analysis may hopefully also offer more informed understandings of the social and cultural transformations involved of the long-term transition from 'traditional intellectuals' of the ancient regime, through the 'popular philosophers' and radical 'friends of the people' in the 18th century Enlightenment, bourgeois 'social reformers' and 'organic' intellectuals of 19th century workers' movements, to the ubiquitous professional 'adult educators' of the 20th century. It should also remind us that social and political movements have played very significant roles in the development of socially organised adult learning, and that they themselves were highly important historical sites of the ideological work undertaken to disseminate 'really useful knowl-

edge' to their members. Socially organised adult learning worked actively at the intersections between dominant, oppositional, and alternative cultures, often expressing viewing adult learning as contributing to political, social, economic, and cultural change, sometimes operating in the vanguard of revolutionary praxis.

## References

- Auspitz K. (1982). *The Radical Bourgeoisie: The Ligue de l'Enseignement and the Origins of the Third Republic 1866-1885*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg A., Edquist S. (2017). *The Capitalist State and the Construction of Civil Society: Public Funding and the Regulation of Popular Education in Sweden, 1870-1991*. London: Palgrave Macmillan.
- Fuchs C. (2017). Raymond Williams' Communicative Materialism. *European Journal of Cultural Studies*, 20 (6): 744-762.
- Habermas J. (1963). *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Hake B.J. (2016). Regulatory governance of 'training markets', 'market failure', and 'quasi' markets: historical dimensions of the post-initial training market in The Netherlands. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7 (2): 171-189.
- Hake B.J., Marriott S. (eds.) (1992). *Adult Education between Cultures: Encounters and identities in European adult education since 1890*. Leeds: Leeds University.
- Hansome M. (1931). *World Workers' Educational Movements: Their Social Significance*. New York: Columbia University Press.
- Laot F., Hake B.J. (eds.) (2008). *The Social Question and Adult Education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Melton J. (2001). *The Rise of the Public in Enlightenment Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polanyi K. (1957). *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon.
- De Sanctis F. (1984). Problems of defining the public in the context of lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 3 (4): 265-277.
- Steele T. (2007). *Knowledge is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939*. Frankfurt: Peter Lang.
- Thompson E. (1963). *The Making of the English Working Class*. London: Gollanz.
- Williams R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus.

## Learning landscapes in Europe: Historical perspectives on organised adult learning 1917-1939

### Panorami dell'apprendimento in Europa: prospettive storiche sull'organizzazione dell'educazione degli adulti 1917-1939

**Barry Hake**

Specialist in comparative History of aAdult Learning in Europe | Convenor European Network on Cross-cultural Influences in Adult Education. Currently an independent researcher | Narbonne (France) | eurolearn.hake@gmail.com

abstract

In a previous article addressing the 'social organisation of adult learning practices' in Europe in the period 1500 to 1914, the point of departure was a critique of the 'institutional fallacy' in the historiography of 'adult education' in many countries. Historical narratives predominantly tend to focus on descriptive categories of those phenomena manifesting the 'institutional' structures and practices that constitute the generally accepted and 'preferred histories' of distinctive national traditions of 'adult education.' Such narratives serve to construct an historical lineage for the development of long-standing forms of 'adult education', often with a strong celebratory purpose. However, these 'nationalist' institutional narratives of 'successful' innovations frequently manipulate the historical record with the exclusion of 'unsuccessful' institutions or innovations considered as having 'failed'. Critical historiography seeks to correct the historical record through the active recovery of contributions made by otherwise 'unremembered', plainly 'inconvenient', and simply 'embarrassing' phenomena. Such acts of historical recovery are significantly and systematically associated with alternative, radical, subversive, and revolutionary social groups and cultural movements. The standard work on Dutch workers' education in the early twentieth century, for example, devotes one footnote among 391 pages, to the repertoire of adult learning activities organised by the Union of Social Democratic Women's Clubs (Hake et al, 1984). This suggests that the historiography of organised adult learning practices must necessarily resort to revisiting 'forgotten sites' of struggle, in this case an autonomous women's organisation, that do not sit happily with widely accepted histories of 'workers education.' This suggests, furthermore, that the social organisation of adult learning activities can only be meaningfully comprehended in terms of the reframing of their more complex historical articulations with broader economic, social, political, and cultural forces in society.

**Keywords:** historiography of 'adult education', critical historiography, historiography of organised adult learning practices, Europe, 1917-1939



Nel precedente articolo riguardante la “organizzazione sociale delle pratiche di educazione degli adulti” in Europa nel periodo che va dal 1500 al 1914, il punto di partenza è stato una critica della “fallacia istituzionale” nella storiografia della “adult education” in molti paesi. Le narrazioni storiche tendono prevalentemente a concentrarsi su categorie descrittive di quei fenomeni, illustrando le strutture e le pratiche “istituzionali” che costituiscono le “storie privilegiate” e generalmente accettate delle particolari tradizioni nazionali di “educazione degli adulti”. Tali narrazioni sono utili per costruire una linearità storica per lo sviluppo di forme di “educazione degli adulti” di lunga durata, spesso con un forte carattere celebrativo. Tuttavia, queste narrazioni “nazionaliste” istituzionali di innovazioni “riuscite” spesso manipolano la cronaca storica attraverso l’esclusione delle istituzioni “fal-lite” o delle innovazioni considerate “infruttuose”. La storiografia critica cerca di correggere la cronaca storica attraverso il recupero attivo dei contributi apportati da fenomeni altrimenti “dimenticati”, del tutto “scomodi” o semplicemente “imbarazzanti”. Tali azioni di recupero storico sono associate significativamente e sistematicamente ai gruppi sociali e ai movimenti culturali alternativi, radicali, sovversivi e rivoluzionari. Il testo base sull’educazione dei lavoratori olandesi all’inizio del ventesimo secolo, per esempio, su 391 pagine dedica una nota a piè di pagina al repertorio delle attività di educazione degli adulti organizzate dall’Unione dei Circoli delle Donne Social Democratiche (Hake et al., 1984). Questo suggerisce che la storiografia delle pratiche organizzate di educazione degli adulti deve necessariamente fare ricorso alla rivisitazione dei “luoghi di battaglia dimenticati”, in questo caso un’organizzazione autonoma di donne, che non si conciliano felicemente con le storie della “educazione dei lavoratori” ampiamente accettate. Ciò indica, inoltre, che l’organizzazione sociale delle attività di educazione degli adulti può essere significativamente compresa nei termini della ricontestualizzazione della loro complessa articolazione storica con le più ampie forze economiche, sociali, politiche e culturali della società.

**Parole chiave:** storiografia della “educazione degli adulti”, storiografia critica, storiografia delle pratiche organizzate di educazione degli adulti, Europa, 1917-1939

*The international mind knows no boundaries,  
and the Büchergilde Gutenberg no foreign countries.*  
Knauf F. (1928: 5)

In a previous article addressing the ‘social organisation of adult learning practices’ in Europe in the period 1500 to 1914, the point of departure was a critique of the ‘institutional fallacy’ in the historiography of ‘adult education’ in many countries. Historical narratives predominantly tend to focus on descriptive categories of those phenomena manifesting the ‘institutional’ structures and practices that constitute the generally accepted and ‘preferred histories’ of distinctive national traditions of ‘adult

education.’ Such narratives serve to construct an historical lineage for the development of long-standing forms of ‘adult education’, often with a strong celebratory purpose. However, these ‘nationalist’ institutional narratives of ‘successful’ innovations frequently manipulate the historical record with the exclusion of ‘unsuccessful’ institutions or innovations considered as having ‘failed’. Critical historiography seeks to correct the historical record through the active recovery of contributions made by otherwise ‘unremembered’, often plainly ‘inconvenient’, and or simply ‘embarrassing’ phenomena. Such acts of historical recovery are associated with alternative, radical, subversive, and revolutionary social groups and cultural movements. The standard work on Dutch workers’ education in the early twentieth century, for example, devotes one footnote within 391 pages, to the repertoire of adult learning activities organised by the Union of Social Democratic Women’s Clubs (Hake et al., 1984). This suggests that the historiography of organised adult learning practices must necessarily resort to revisiting ‘forgotten sites’ of struggle, in this case an autonomous women’s organisation, that do not sit happily with widely accepted histories of ‘workers education’, all too often of male workers. This suggests, furthermore, that the social organisation of adult learning activities can only be meaningfully comprehended in terms of the reframing of their more complex historical articulations with broader economic, social, political, and cultural forces in society.

When the institutional categories of ‘adult education’ are subjected to the probing questions of a more critical historiography, doubts about the methodological validity of the demarcation of ‘adult education’ redirects attention towards the social organisation of the cultural practices of communication and learning that constitute the historical social forms of organised adult learning (Williams, 1961). This suggests that historical analysis should focus on the political economy of the contributions made by non-state actors, particularly collective actors, such as economic, political, social, and cultural movements, including religious movements, to the social organisation of communication and learning practices. Attention then focuses on the contributions made by, often radical if not revolutionary, economic, political, social, and cultural movements in order to mobilise distinct publics to participate in organised adult learning activities. Historically, these ideational and material forces in social and cultural movements have frequently revealed an uneasy affinity between the ideological tasks of instructing activist cadre and the increasingly in-

stitutional tendencies towards the organisation of 'movement education' for the mass membership of political parties, trade unions, labour organisations, and cultural movements. In turn, this gives rise to issues addressing the transformation of movement organisations into recognised 'voluntary' and 'public' providers of 'adult education', and their longer-term incorporation within legally defined institutional boundaries that circumscribe their activities as agencies recognised by the nation-state as providers of 'adult education'.

From a cross-cultural perspective, the focus of comparative historical research during the period from 1917 to 1939 then needs to address the contribution of social movements to organised adult learning in relation to the development of bourgeois and proletarian public spheres. This directs attention to the local, regional, nationalist, internationalist and cosmopolitan cultural contexts of their contested development (Steele, 2007). In this regard, the historiography gives rise to five key questions concerning the social organisation of collective actors' repertoires for communication and learning. Firstly, it is necessary to identify the range of historical formations and movements that were actively involved in the social organisation of communication and learning practices. These may be readily recognisable providers of institutionalised 'adult education', for example university extension courses and folk high schools, but can also include organised adult learning activities such as Esperanto courses provided by trade unions for their members. Secondly, it is necessary to analyse organised adult learning movements in terms of the relationships between social movements and their specific programmes of economic, political, social, and cultural reform. These may be radical, oppositional, alternative, and revolutionary movements, which regarded the social organisation of adult learning activities as constituting an essential strategy in political struggles for collective emancipation. Attention must be paid, thirdly, to the complex range of positions taken up by those involved in such movements. This can provide a basis for the identification of social classes and class factions involved in the leadership of social and political movements. Such analysis can help to identify those who played significant roles in organised adult learning activities at international, trans-national, national, regional, and local levels. This makes it possible, fourthly, to locate individuals who contributed, as 'movement intellectuals', to the dissemination, reception, and adaptation of ideas concerning the social organisation of adult learning practices. Fi-

nally, it is of no little importance to examine the processes involved in the forming of distinctive ‘publics’ that were addressed by the bourgeois and proletarian public spheres. Here, it is of vital importance to examine the different manifestations of movement intellectuals as cultural disseminators in terms of their social relationships with potential publics, the social identity of publics addressed, and the degree to which distinct publics were effectively mobilised (De Sanctis, 1984).

## 1. New beginnings, old problems

The geo-political balance of organised adult learning in Europe was radically disrupted by the Russian revolution 1917, and the consequences of the end of the First World War in 1918. In 1919, Lenin’s keynote addresses, on 6<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> May, opening and concluding the first All-Soviet conference on Adult Education did not fail to name the enemies of revolution, nor the ideological work required building communist societies with an internationalist agenda.

While different peace treaties – Saint Germain, Sèvres, Trianon, Versailles – confirmed the bankruptcy of the Czarist Russian, Austro-Hungarian, and Ottoman empires, the immediate post-war transition was marked throughout Europe by military conflicts, revolutions, civil wars, political strikes, occupation of factories, and social unrest in Albania, Austria, Croatia, Estonia, Finland, Germany, Greece, Hungary, Italy, Ireland, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, Russia, Slovakia, and Slovenia. National independence of Baltic, Central European, and Balkan states gave rise to tensions concerning national identity, democratic governance, citizenship rights, and recognition of minorities. Some nations acquired long sought-after independence, others lost territory, and there was a troubling post-war legacy of national minorities in many countries providing the roots of ethno-national movements and parties (Hobsbawm, 1994, p. 31). Consequently, organised adult learning became a battleground during the 1920s and 1930s for conflicts between democratic forces and the emergence of radical nationalist parties. In Italy, industrial unrest of the *Biennio Rosso* in 1919-1920 manifested the deep divisions among socialists, syndicalists, anarchists, and communists, Mussolini was elected in 1922 with a radical nationalist programme and became fascist dictator in 1925, strikes were outlawed, the leader of the Communist Party, Gramsci, was imprisoned in 1926, and political par-

ties were banned. In the same year, Portugal succumbed to a fascist dictatorship under Salazar, while the National Socialists of Hitler gained power in Germany in 1933. Nationalists defeated the republicans in the Spanish civil war in 1939. The consequences of these political developments for organised adult learning in Europe were to prove fundamental.

The human carnage of the First World War contributed to nationalist, pan-European and internationalist movements committed to promoting peace and international solidarity, and the contribution of organised adult learning in generating cross-border co-operation by pacifist movements. During the 1920s, development of national associations, government regulations, and public subsidies for recognised providers of adult education reflected the rapid professionalisation of organised adult learning provision in many countries. This was the case of British university extra-mural classes, municipal and residential folk high schools in Germany, popular 'adult education' organised by local governments, and residential colleges for adults in Scandinavia, Netherlands, and United Kingdom. National committees of inquiry resulted in reports on developments, policies, and legislation concerning organised adult learning, while the establishment of national associations encouraged interest in policies elsewhere, including efforts to undertake comparative studies of developments in other countries. Initiatives such as the International Peoples' College in Elsinore, established in 1921, demonstrated that organised adult learning had acquired an internationalist orientation focused on peaceful coexistence between peoples, fostering mutual respect and acknowledging cultural differences. With the World Association for Adult Education (WAAE) holding its first meeting in 1918, the 1920s witnessed regular international meetings of associations related to workers' education, such as the workers' educational associations (WEA) movement, the International Association of Settlements, International Co-operative Alliance, International Federation of Trade Unions, International Federation of Women Workers, International League of Religious Socialists, and the Socialist Educational International (Hansome, 1931). At the second international conference of workers' educational associations, at Ruskin College in 1924, accredited delegates represented the national organisations from Austria, Belgium, Canada, Czechoslovakia, Denmark, Finland, France, Germany, India, Ireland, Japan, Luxemburg, Netherlands, Norway, Palestine, Poland, Spain, Sweden, Switzerland, and the United Kingdom.

While, without any doubt, international co-operation during the 1920s was focused predominantly on workers' education, institutional

developments at national level in many European countries were primarily marked by the professionalisation of the activities of so-called ‘adult educators’, and the first appointments of professors of ‘adult education’ at universities in Finland, Poland and the United Kingdom, although the German universities remained aloof. These developments marked the emergence of a cross-cultural debate focused on the ‘extensive pedagogy’ associated with university extension classes in many other countries in comparison with the ‘intensive pedagogy’ propagated by the post-war ‘new direction’ in Weimar Germany. During the 1920s, trans-national exchanges addressing methods of ‘adult education’ – including reports of visits, publications and conferences – were dominated by cross-cultural discourses comparing the ‘extensive method’, generally associated with the ‘tutorial class’ as the characteristic form of providing extra-mural adult learning by British universities, and the development of the ‘intensive method’ that characterised the small-group discussions adopted by residential folk high schools in Germany.

These distinctive pedagogical tendencies were politically and culturally embedded in very different value systems for understanding social and personal development. Ranging from social liberals to Marxists, German modernists of the new direction did not find their inspiration in the hierarchical order of ‘academic’ culture, which they regarded as the antithesis of ‘learning in community’. Convinced that the maxim ‘knowledge is power’ had served to deceive workers and was outdated, supporters of the new direction argued that the intensive method enabled adult learners to bring their own experience of life to bear in group-discussion and enabling them to establish the meaning of their lives. As an ideology guiding the practice of ‘adult education’, the progressive notion of ‘intensive learning communities’, or *Arbeitsgemeinschaft*, was but one of many conflicting pedagogic ideologies permeating Germans discussion of ‘adult education’ methods alongside the work of evangelical Christian, Catholic, and farmers’ residential colleges. These conflicting ideological positions of German political, social, and cultural movements marked the radically different assumptions as to how ‘adult education’ in the deeply divided Weimar Republic might contribute to the realisation of the ‘creation of a common spiritual life embracing the whole nation’, as this had defined been defined by the Ministry of Education in Prussia in 1919.

## 2. Mass media and organisation of new publics

The social organisation of adult learning was fundamentally influenced by major innovations involving the utilisation of 'new' media such as radio and film. These media were frequently regarded with quite significant trepidation by those used to the public lecture, as in university extension, when addressing groups of (working-class) adults. Indeed, film was particularly regarded by traditional 'adult educators' as a danger to morality, undermining sociability, de-personalising relationships, and as a threat to social stability. Nonetheless, the new media offered the modernist movement new opportunities for cross-cultural fertilisation with 'radio listening groups' by opening-up new channels for cultural mediation, cinemas and film clubs established new social spaces for mutuality, while they gave rise to new range of 'urban intellectuals.' These also played a significant role in the repertoires of those seeking to use radio and film seriously as vehicles to create an 'informed democracy', including workers organisations, but they also informed 'populist' broadcasting repertoires propagated by those with more sinister political motives. Furthermore, commercial actors, such as publishing companies, increasingly recognised the significance of these 'modernist' cultural forms for communication with traditional and new audiences. Rapid adoption of the typewriter and expansion of business administration resulted in new occupations, for both men and women, leading to significant growth of and face-to-face oral instruction, in typewriting, short-hand, foreign languages, bookkeeping, and office management. Correspondence courses expanded significantly in the 1920s, while the distribution of printed materials to support radio broadcasts provided innovative technological formats for commercial mass media in the expanding distance learning market. Mass unemployment during the economic depression in late 1920s and early 1930s provided a significant motivation for many adults to enrol in correspondence courses to improve their chances of remaining in, or gaining, paid employment in very difficult times on the labour market. Also significant among organised adult learning responses to mass unemployment were state-sponsored work-creation schemes, public employment services, vocational retraining programmes via subsidised adult learning providers, residential folk high school courses, labour camps for the unemployed, and traditional philanthropic organisations.

Tremendous changes took place in the production, distribution, and consumption of books during the 1920s with people reading on a scale never witnessed before, while books were more widely available in cheap series that transformed the habit of learning associated with reading across Europe. In mass consumer society, commercial booksellers competed with commercial lending libraries, the rapid growth of public libraries, and book clubs. While the provision made by public libraries elsewhere in Europe became a source of modernising pride for local governments, commercial lending libraries remained significant in Germany until the late 1920s. With books remaining an unaffordable luxury for most working-class households, reading as self-instruction was supported in Germany by the Book Hall Movement. Associated with the 'intensive' faction among German 'adult educators', especially the Central Agency for Popular Literature, librarians acted as 'adult educators' and stressed the need to closely supervise the reading process, while the open 'browsing' in books associated with public libraries elsewhere in Europe was strictly forbidden. Although historical evidence suggests that German workers' reading interests were more diverse than the pedagogical pre-occupations of intensively inclined librarians, library stacks remained closed to readers until 1945. Nonetheless, in the heady intellectual atmosphere of Weimar, internationalism rather than patriotism became the basic ideological driving-force behind the establishment of book clubs. When book clubs first emerged in the early 1920s, membership offered the sense of belonging to a circle of like-minded readers. Some disseminated only national literature, while others were 'internationalist' and published contemporary literature in translation. *Der Bücherkreis* and *Büchergilde Gutenberg*, both founded in 1924, were characterised by their ideological commitment to working-class interests worldwide (Kaus, 1992). Like denominational book clubs, they were organised with membership fees charged to finance the production and distribution of books. Members received one book each quarter on easy payment terms, and, furthermore, they received a monthly journal with information about new publications, reviews, and the opinions of members. Books published manifested the importance attached to the dissemination of a broad selection of literature from many countries with the intention of enabling workers to become aware of the common ground of workers' experiences of capitalism and to give direction to struggles for better living conditions. Elsewhere, the syndicalist *Librairie du Travail* in



France, the Dutch socialist *Arbeiderspers*, and the Left Book Club, established in 1936 by the socialist publisher Gollancz in the United Kingdom, pursued this partisan repertoire of radical literature throughout the 1930s with the intention of halting the growth of fascism in Europe and promoting the cause of socialism. Modelled on the cultural practices of the French left, the organisation of local reading groups did much to spread the anti-fascist message associated with Popular Front politics of the socialist government of Blum formed in 1936. To this end, Left Book Club was launched with the publication of *France Today and People's Front* by the communist leader Thorez, while its monthly publication *Left News* commented critically from a socialist perspective on political developments elsewhere in Europe. Following the example of cheaply available books in transforming reading for leisure by a general audience, Penguin Books launched the Pelican series 1937 as a serious non-fiction imprint for low-cost intellectual paperbacks that focused on making contemporary writing on politics, economics, history, and science accessible as vehicles for generating an 'informed democracy'.

### 3. Workers' education: learning solidarity or diversion?

If the 'new direction' in German adult education, focused as it was on the personal development of adult learners, signalled both innovative methods in 'adult education' together with the emergence of the professional 'adult educator', modernising tendencies also exerted an influence on the development of workers' education throughout Europe. Organised by socialist parties, trade unions, and labour movements, workers' education was marked in many countries by a growing dissensus concerning the priority given to 'organisation', 'agitation', and 'education'. The 1920s, however, were characterised by the emphasis on socialism as a cultural movement: the so-called 'third front' of socialist development. Alongside the organisational and agitational work of socialist parties and trade unions, national associations for workers' education were increasingly regarded as the 'cultural front' of social democratic working-class movements. In addition to training courses for cadre and activists, the positioning of workers' education as a third front manifested the tendency towards the development of a broad repertoire of organised adult learning activities, which were intended to promote a sense of 'socialist

community' among the mass membership. Activities expanded beyond the traditional repertoire of 'proletarian sociability' – drama, choirs, art and crafts, sports, recreation, festivals and ceremonials – to include new media such as photography, film, radio, and book-clubs, but also workers' travel associations. A specific feature of the gradual institutionalisation of workers' education in this period was the transformation of significant numbers of party and union officials, including those associated with social democratic youth movements, into an emergent cadre of professional organisers and teachers. Within the working-class movement, this constituted the emergence of a new category of 'movement intellectuals', who served socialist and communist movements by working as professional cultural intermediaries responsible for the organisation of workers' education.

The broader European landscape of organised adult learning was marked the divergent signs of liberal reformism, introverted radical nationalism, social democratic modernism of the 'Amsterdam rump' of the Second International, and the Soviet-directed Third International. At the 9th national conference on adult education in 1921, the German domestic situation was described as two ideological worlds confronting each other. With British universities recognised providers of extra-mural studies for adult learners, farmers' folk high schools in Germany in the 1920s were already propagating racialist 'blood and soil' nationalism. When invitations to the second International Conference on Workers' Education, at Ruskin College in 1924, were not sent to revolutionary Russian workers' organisations, members of the Finnish labour movement's Red Guard paid their debts in prison camps throughout the 1920s and 1930s. One of the many such camps was called the 'University of Tammisaari' since prisoners spent their incarceration studying smuggled Marxist literature. The Third International was responsible throughout Europe for the organisation of agitprop activities, Labour Colleges, Marx and Lenin Schools, while Esperanto clubs made significant contributions, often underground, to international communism (Simon, 1990). During the 1930s, workers' theatre groups disseminated the message of international proletarian solidarity using agitational street theatre at meetings and demonstrations organised by the communist parties, Red Help, International Workers' Help, and the Association of Friends of the Soviet Union.

In this context of managing 'internationalist' border-crossings, the de-

velopment of ‘instructional travel’ for workers constituted a significant repertoire for organised adult learning throughout the 1920s and 1930s. While cross-cultural mediation associated with often unplanned and chance encounters of migrant workers declined as the borders of nation-states became effective barriers, the early decades of the twentieth century were characterised, however, by the institutionalisation of organised encounters between workers from different countries. The organisation of ‘instructional travel’ for workers was widely regarded as a meaningful contribution to international working-class solidarity. Early reports of ‘instructional travel’ referred to Toynbee Travellers’ Club in 1889, where the International Friends of Nature was established in 1905 during an international conference. Its purpose was to encourage instructional travel that required serious preparation in order to contribute to workers’ cultural and intellectual development. Disrupted by the 1914-1918 war, renewed international *élan* was a feature of workers’ travel during the 1920. The Workers Travel Association (WTA) established in the United Kingdom in 1921 to organise group travel for members of Co-operative Societies and for Labour Party municipal councillors (Williams, 1960). Socialist parties in Belgium and Austria also established workers’ travel organisations closely linked with their other educational work, while organised travel and exchanges supported by youth camps became an important dimension of the Second International during the 1920s. Convinced that the spirit of travel was now alive among workers, the WTA sought support, from the International Labour Organisation and the Socialist International, for an international conference. The first International Conference on Workers’ Travel was held at Trade Union House in London in January 1927. Delegates came from Austria, Belgium, Czechoslovakia, Germany, Switzerland, and the United Kingdom. Danish, French, and Swedish workers’ organisations did not accept invitations, arguing that they had no experience of organising instructional travel for their members. Despite very significant differences of approach between the British and other delegations – specifically regarding different approaches to the pedagogical and organisational aspects of workers’ travel – the London conference resulted in the International Federation of Workers Travel Associations (IFWTA), with national associations for workers’ education playing a significant role. The Dutch association for workers’ travel amalgamated in 1928 with the Institute for Workers’ Education and the Dutch branch of Friends of Nature. Any possible contri-

bution by organised travel to cultivating workers cross-cultural understanding, particularly what was referred in the United Kingdom by workers' travel organisations as a 'well-travelled democracy', became increasingly difficult given tense geo-political developments. British workers participating in organised instructional travel witnessed the destruction of the Weimar Republic in 1933, and the suppression of the Austrian Workers' Travel Association itself in 1934. Seeking to influence foreign opinion-makers, National Socialists actively fostered visits by foreign observers and organised tours by delegations from other countries up to the outbreak of the Second World War.

#### 4. Popular 'adult education' and the fascist nation-state

From the early 1920s onwards, radical reorganisation of organised adult learning in the service of the nation-state had come to dominate fascist and National Socialist regimes in Austria, Germany, Italy, Portugal, and Spain. Mussolini's government, elected in 1922, made autonomous workers' education impossible following the ban on all political parties, and the dismantling of independent trade unions in 1925. The fascist regime's preoccupation with the corporate state and autarky policies of national self-sufficiency contributed to the state's fascist cultural policy of organising recreational activities for adults by the national agency for the National After-work Programme. This mode of socially organising the fascist public sphere focused on the corporate provision of local club-houses radio stations, libraries, sports, cinemas, theatres, and orchestras (De Grazia, 1981). The *Associazione Editoriale Libreria Italiana*, established in 1922, was taken over by the regime and subsequently ensured that all books had a recognisable fascist signature. In Portugal in 1926, the Salazar regime likewise put an end to the secular liberalism of the First Republic and established a corporative dictatorship to implement a 'national revolution' that emphasised a highly selective sense of Portuguese national identity. Cultural policy comprised a 'modernist' mixture of using the mass media to generate a 'festival state' with an emphasis on commemorative events combined with rigorous censorship in order to 'ration' and undermine independent cultural activity.

In Germany, a fundamental change of direction in the work of folk high schools had already become apparent following establishment of the

*Freiwilliger Arbeitsdienst* (FAD-voluntary labour service). The availability of government subsidies for work camps rather than ‘adult education’ was distraction the poorly organised and increasingly impoverished folk high schools could not resist. Given the revolution by the ballot-box in January 1933, the National Socialists revealed their awareness of the potential offered by the FAD when they introduced compulsory labour service for university students the following summer. This was one of the first moves towards transforming the FAD into a compulsory labour service, and it signified a major intervention designed to link manual labour with ideological (re-) education. This transformation of the FAD in the name of national unity went a stage further with its transfer to the Ministry of the Interior in July 1934, when its political and ideological purpose became more explicit. By mid-1935, more than 7 per cent of the participants in FAD activities were either academics or students, a major over-representation of their numbers in the total population of working-age. Conscription of young men between 18 and 25 for work camps was introduced in 1935, when the FAD’s nomenclature was changed to *Deutscher-* and subsequently *Reichsarbeitsdienst*. By 1937, the total number of males attending the compulsory work camps was 435,000, to which must be added 30,000 young women. The mass character of labour camps in Germany, extended to include Austria in 1938, meant the 35 per cent of German youngsters had thus been mobilised. As a result, young adults in Germany were confronted with a form of residential re-education combined with hard work, which supposedly served, in the spirit of National Socialism, to develop in the youth of Germany a sense of national solidarity, a true conception of labour, and, in particular, due respect for manual labour.

With political parties and autonomous trade unions banned, the state-operated programme Strength Through Joy was organised by the National Socialists in order to pacify workers and their families (Baranowski, 2004). Organised on corporatist principles as a division of the German Labour Front and modelled on Mussolini’s Opera Nazionale, it was a mass leisure organisation set up to ensure that all aspects of workers’ after-work activities were catered for. These ranged from factory beautification schemes and travelling art exhibitions in factories; mass tourism including organised picnics, group travel, holiday camps, and even cruises; sport events; cultural activities such as choirs, recitals, and theatre performances, and organised adult learning provided by popular

libraries and evening classes. This vast programme was funded by compulsory deductions from workers' wage-packets. National Socialists also set out to bring the numerous existing forms of organised adult learning into line with their political objectives. Evening and daytime classes organised by local popular education centres – the municipal folk high schools were renamed as *Volksbildungsstätten* – that expanded rapidly and, from 1935, were co-ordinated by the Public Instruction Agency, which rigorously screened teachers to ensure their ideological reliability. Instructional methods were primarily extensive in nature comprising single-topic lectures, or series of themed lectures, while learning of foreign languages and domestic science were by far the most popular courses on offer. Esperanto was banned by the National Socialists who regarded its speakers as 'internationalist' enemies of the German nation-state. On the one hand, Strength Through Joy mitigated the tension between the regime's demands for hard work to support rearmament, and German workers' desire for improved living standards. The programme played down the sacrifices made in the present by offering the vision of a prosperous future when more *Lebensraum* had been acquired. On the other hand, the entire project reduced organised adult learning to an instrument of mass Nazification via the superficial consumption of cultural symbols representing Arian racial superiority.

## 5. Border-crossings: emigration, exile, deportation, incarceration

When National Socialists assumed constitutional power in Germany in January 1933, Jews were immediately expelled from participation in all officially organised forms of 'adult education.' This clearly applied to the folk high schools, but also included organised adult learning associated with the Bauhaus movement (Hansen-Schaberg et al., 2012), and the non-formal learning activities organised by workers' gardening associations. This mirrored their more fundamental total exclusion from German public life, the professions, and public education, while 'underground' vocational retraining by Jewish organisations was tolerated by the Gestapo on the grounds that they prepared Jews to emigrate, a primary National Socialist objective (Stahl, 1939). On May 10th, national student associations in Berlin, under the approving eye of the new minister for propaganda Goebbels, staged the ritual burning of books held to

be responsible for Germany's perceived degeneration during in the Weimar Republic because they disseminated pacifist, defeatist, and un-German ideas. In 1934, the National Book Day, launched in 1929, was replaced by the annual National Socialist 'book week.' If the book burnings were indeed a symbol of National Socialist cultural policies, the hard materiality of these policies involved the physical incarceration of thousands of German left-wing intellectuals, social democrats, communists, trade unionists, and many professional adult educators, who were transported to the first concentration camps on the German-Dutch border. There, they endeavoured to organise fragile 'underground' learning networks among fellow dissidents. Diasporas of Jewish émigrés from Germany, and other nations, became, significant structural features of the European cultural landscape during the 1930s. In fear of, or as a direct result of, National Socialist policies, Jewish refugees within Europe included eminent academics, theologians, clergymen, scientists, engineers, architects, artists, musicians, actors, authors and journalists. But those who sought asylum elsewhere also included many workers, working-class political activists, trade unionists, worker educators, and professional 'adult educators.' While many countries originally accepted these Jewish émigrés, the 1930s witnessed the imposition of ever stricter border controls throughout Europe. Workers' organisations sought to provide critique – particularly of work camps and forced labour – of developments in Austria, Germany, Italy, and Spain, and left-wing book clubs continued to disseminate critical texts to their members expressing working-class international solidarity in the struggle against Franco with the supporters of the democratic Spanish republic and the International Brigade. While Mussolini's 1935 invasion of Abyssinia in led some British workers to cancel educational travel Italy, organised WTA groups continued to depart on educational visits to Austria and Germany. Furthermore, there is also clear evidence that some 'adult educators' maintained their contacts in Germany and Italy even when these were known to work in the service of National Socialism and Fascism (Griffiths, 1984). On the eve of the British declaration of war on Germany in September 1939, organised groups of British trade unionists had departed for Germany. Research is needed to explore this still largely unrecorded history of 'underground learning to survive'.

## References

- Baranowski S. (2004). *Strength through Joy: Consumerism and Mass Tourism in the Third Reich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Grazia V. (1981). *The Culture of Consent: Mass Organization of Leisure in Fascist Italy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ford D.R., Malott C.A. (eds.) (2019). *Learning with Lenin: Selected Works on Education and Revolution*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Friedenthal-Hasse M., Hake B.J., Marriott S. (eds.) (1991). *British-Dutch-German Relationships in Adult Education 1880-1930: Studies in the theory and history of cross-cultural communication in adult education*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
- Griffiths R. (1983). *Fellow Travellers of the Right: British enthusiasts for Nazi Germany, 1933-1939*. Oxford: Oxford University Press.
- Hake B., Laot F. (eds.) (2009). *The Social Question and Adult Education: European Perspectives in the 19th and 20th Centuries*. Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Hake B.J., Steele T. (eds.) (1997). *Intellectuals, Activists and Reformers: Studies of cultural, social and educational reform movements 1890-1930*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
- Hake B.J., Steele T., Tiana A. (eds.) (1996). *Masters, Missionaries and Militants: Studies of social movements and popular adult education 1890-1939*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
- Hake B.J., Marriott S. (eds.) (1992). *Adult Education between Cultures: Encounters and identities in European adult education since 1890*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
- Hake B.J., Kal A., Noordenbos M. (1984). Adult Education and Working-Class Women in the Netherlands: The Educational Work of the Union of Social Democratic Women's Clubs 1905-1925. *International Journal of Lifelong Education*, 4 (3): 199-218.
- Hansen-Schaberg I., Thöner W., Feustel A. (eds.) (2012). *Entfermt: Frauen des Bauhauses während der NS-Zeit-Verfolgung und Exil*. Munich: et+k.
- Hansome M. (1931). *World Workers' Educational Movements: Their Social Significance*. New York. Columbia University Press.
- Hobsbawm E. (1994). *Age of Extremes: The Short Twentieth Century 1914-1991*. London: Abacus.
- Kaus A. (1992). The *Arbeiterbuchgemeinschaften* in the Weimar Republic: an instrument of cross-cultural education? In B.J. Hake, S. Marriott (eds.), *Adult Education between Cultures: Encounters and identities in European adult education since 1890* (pp. 162-179). Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.



- Knauf E. (1928). *Weg und Ziel der Büchergilde Gutenberg*. Berlin: Die Gildenstimme, 5.
- Marriott S., Hake B. J. (Eds.) (1994). *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education: Essays on popular and higher education since 1890*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
- Negt O., Kluge A. (1973). *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Polanyi K. (1957). *The Great Transformation*. Boston: Beacon.
- De Sanctis F. (1984). Problems of defining the public in the context of lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 3 (4), 265-277.
- Simon B. (ed.) (1990). *The Search for Enlightenment: The Working Class and Adult Education in the Twentieth Century*. London: Lawrence & Wishart.
- Stahl R. (1939). Vocational Retraining of Jews in Nazi Germany 1933-1938. *Jewish Social Studies*, 1 (2): 169-194.
- Steele T. (2007). *Knowledge is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939*. Frankfurt: Peter Lang.
- Williams F. (1960). *Journey into Adventure. The Story of the Workers Travel Association*. London: Odhams.
- Williams R. (1961). *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus.

## Scuole popolari e Scuole Serali: la formazione degli adulti nei primi anni del '900 in Terra d'Otranto

### Adult learning and evening classes: adult education in the early 1900s in the Terra d'Otranto

Anna Maria Colaci

Associate professor of History of Education | Department of History, Society and Human Studies | Università del Salento (Italy) | [annamaria.colaci@unisalento.it](mailto:annamaria.colaci@unisalento.it)

abstract

This research focuses on the historical dimension of adult education with the aim of outlining a historical excursus, starting from the analysis of the literature and providing a critical study of unpublished documents kept in local archives. The strategies adopted in the Terra d'Otranto in the early 1900s to implement educational legislation demonstrate the fight against illiteracy in the adult population of Salento at the time. The analysis uses documents from prefectural and municipal archives, and from the provincial administration of the Terra d'Otranto, and shows the results obtained, such as the creation of a regional body to oversee people's access to culture. The research will also highlight the difficulties experienced by the various bodies since the second half of the XIX century in adopting suitable measures to promote adult literacy and fund adult learning.

**Keywords:** adult education, history of education, education in the Terra d'Otranto, lifelong learning, adult learning and evening classes

Il presente contributo intende focalizzare l'attenzione sulla dimensione storica dell'educazione degli adulti con l'obiettivo di delineare un excursus storico della tematica in oggetto a partire dall'analisi della letteratura e dallo studio critico di documenti inediti rinvenuti nei fondi d'archivio delle istituzioni locali, relativi ai provvedimenti legislativi attuati nei primi del '900 in Terra d'Otranto, come strategie finalizzate a contrastare e arginare la dilagante condizione di analfabetismo in cui riversava la popolazione adulta del Salento. Oggetto dell'analisi è la costruzione di un 'percorso' trasversale, che dai documenti d'archivio della Prefettura muove in quelli dei vari Comuni e della Deputazione Provinciale di Terra d'Otranto, allo scopo di illustrare i risultati ottenuti, come la creazione di un ente pugliese per la cultura popolare, e far emergere le difficoltà, a partire dalla seconda metà del XIX secolo, in capo agli enti di adottare 'provvedimenti' per l'istruzione popolare e sussidi per le scuole degli adulti.

**Parole chiave:** formazione degli adulti, storia della pedagogia, istruzione in Terra d'Otranto, apprendimento permanente, scuole popolari e serali

## 1. Premessa

Una premessa storico-politica sulla realtà italiana e, in particolare, sulla Terra d'Otranto, è necessaria per comprendere meglio l'intervento statale e le iniziative private sorte in relazione alle problematiche legate all'alto tasso di analfabetismo e alla necessità di creare una nuova classe lavoratrice più specializzata che si adattasse ai cambiamenti sociali in atto nella prima metà del XX secolo. Tra le cause che impedirono una sana educazione e istruzione del popolo vanno considerate l'alto tasso di analfabetismo, le precarie condizioni economiche in cui versavano le casse comunali e la difficoltà nel reperire il personale docente necessario a ricoprire la nomina di insegnante, in particolar modo in zone rurali o geograficamente isolate.

In merito ai provvedimenti statali a favore dell'alfabetizzazione della popolazione adulta, la legge Casati del 1859, che fu successivamente adottata nel Regno d'Italia dopo il 1861, si occupò della riforma della scuola di ogni ordine e grado ma non riservò all'istruzione degli adulti nessun particolare provvedimento, ad esclusione di un lieve cenno nell'art. 356, nel quale si legge: "Le persone che insegnano a titolo gratuito nelle scuole festive per i fanciulli poveri, o in quelle elementari per adulti sono dispensate dal far constatare la loro idoneità" (Vigo, 2017). Il succitato articolo evidenzia il disinteresse della legge stessa in merito al problema dell'analfabetismo degli adulti a tal punto da non ritenere necessaria la certificazione di idoneità all'insegnamento dei maestri occupati in tali contesti. Un primo segno di apertura verso la presa di coscienza da parte del Ministero della Pubblica Istruzione nei confronti di tale tematica è riconducibile alla presentazione del disegno di legge Berti, il 1° marzo 1866. Tra gli obiettivi del Ministro vi era l'introduzione di una Commissione che si occupasse di censire gli analfabeti presenti sul territorio dei singoli Comuni al fine di applicare provvedimenti che portassero ad una riduzione di tale numero al minimo di due terzi entro un lasso di tempo di sei anni. Nel caso in cui tale impegno non fosse stato rispettato il Consiglio scolastico avrebbe imposto al Comune una tassa di lire 2 per ogni analfabeta censito. In tema di scuole rurali e festive per adulti, il ministro Berti propose alla Camera un progetto di legge per stanziare finanziamenti alle scuole serali sostenendo che l'istruzione degli adulti avrebbe non solo diminuito sostanzialmente il numero degli analfabeti ma avrebbe anche preparato i lavoratori a un nuovo livello civile della nazione. Secondo la relazione presentata nel 1868 dai deputati Berti, San-

guinetti e Spaventa, nella sola Terra di Lavoro, su cento alunni, solo trenta frequentavano la scuola rurale. Al censimento del 1872, su una media dell'analfabetismo dell'intero Regno d'Italia pari al 68,5%, il Mezzogiorno costituiva una fetta considerevole del problema.

Sebbene la parola "cittadino" riassume in sé un'evoluzione sociale e culturale alla quale l'intero popolo doveva partecipare, il Mezzogiorno, lasciato sempre più ai margini di un'Italia che cercava di costruire una propria identità, rappresentava un "freno" rispetto a tale evoluzione. Nel Meridione, del resto, la mancanza di un processo sia pure lento di industrializzazione, l'arretratezza dei mezzi e degli strumenti a disposizione del lavoro agricolo, lo stato primitivo delle colture, isolavano sempre più l'istruzione come servizio destinato quasi esclusivamente alla classe borghese a discapito della stragrande maggioranza della popolazione costituita da contadini. Ciò non vuol dire che nel sud-Italia non ci siano stati degli interventi decisi e determinati nella lotta contro l'analfabetismo o destinati a creare una classe lavoratrice più competente e, di conseguenza, più produttiva.

Una dimostrazione di impegno in tale direzione è da considerarsi l'azione svolta dall'opera ANIMI, secondo uno studio condotto da Brunella Serpe (Serpe, 2004). Lo studio dimostra come l'impegno di tale opera, sin dai primi anni di vita, fosse diretto nei confronti dei problemi educativi relativi al Mezzogiorno. Il divario tra Nord e Sud, relativo all'educazione e la formazione del popolo, si riflette, nello studio di Brunella Serpe, al particolare intervento che l'opera ANIMI attuò su un terreno altrettanto problematico come quello della Calabria tra Ottocento e Novecento. In questo contesto il tasso di analfabetismo della popolazione raggiungeva il 70%. Una realtà diametralmente opposta, ad esempio, fu quella relativa alla Lombardia dove, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, le scuole serali e festive, dopo una serie di modifiche volte a far perseguire gli obiettivi per i quali erano state create, rappresentarono, soprattutto per la realtà milanese, uno strumento importante di sviluppo educativo e culturale (Ghizzoni, 2011). L'importanza di arginare il problema dell'analfabetismo e contemporaneamente mirare ad una formazione specifica di carattere professionale, rappresentava, dunque, un *input* decisivo verso il superamento di un problema legato all'istruzione, di quella fetta di popolazione che, per svariati motivi, non era stata correttamente alfabetizzata.

Lotta all'analfabetismo e formazione professionale rappresentavano

un obiettivo che il Regno d'Italia *in primis* ed i Comuni, per ovvia conseguenza, dovevano realizzare. Il saggio di Matteo Morandi sull'istruzione e formazione professionale in Italia, apre un sipario interessante su tale questione. Il saggio mette in luce come l'importanza tra "istruzione e pratica" fosse già all'attenzione dell'iniziativa regia. L'educazione degli adulti, tra fine Ottocento e primo Novecento, pertanto, non passa soltanto attraverso una "semplificazione" del problema sull'analfabetismo, ossia non mira esclusivamente ad una metodologia nozionistica dei principali rudimenti scolastici, ma al contrario, va oltre, intersecando alfabetizzazione popolare e "pratica funzionale" (Morandi, 2013).

La realtà italiana tra fine Ottocento e primo Novecento risulta quindi variegata in rapporto alla funzione e alla diffusione della scuola popolare e serale e alla nascita di istituzioni, statali e private, dedicate alla formazione professionale della classe lavoratrice. Anche la Terra d'Otranto, in questo contesto storico-educativo, presenta delle tracce importanti per ciò che concerne l'istruzione degli adulti.

Il presente contributo si propone di focalizzare l'attenzione sulla dimensione storica dell'educazione degli adulti, con l'obiettivo di delineare un *excursus* storico della tematica in oggetto a partire dall'analisi dei contributi relativi alle fonti d'archivio delle istituzioni locali e relativi provvedimenti regi attuati nei primi del Novecento in Terra d'Otranto. Oggetto dell'analisi è la costruzione di un percorso trasversale che, dai documenti d'archivio della Prefettura e degli enti locali, mira ad evidenziare quali fossero le leggi adottate per l'istruzione popolare e per i sussidi alle scuole destinati agli adulti.

Per economicità di questa particolare sede, è stato preso in considerazione un campione di documenti che attraversa un arco temporale compreso tra il 1918 e il 1933; fa eccezione la documentazione relativa all'istituzione di Biblioteche ambulanti a favore delle classi lavoratrici datata 1902. Tale campione offre un ventaglio variegato di informazioni sulla necessità di istruire il popolo salentino attraverso un modello educativo che miri ad una formazione più professionale.

## 2. Le Biblioteche popolari ambulanti a favore delle classi lavoratrici

Il primo campione di documenti presi in esame e considerati degni di nota per la presente ricerca è costituito da un fascicolo concernente l'istitu-

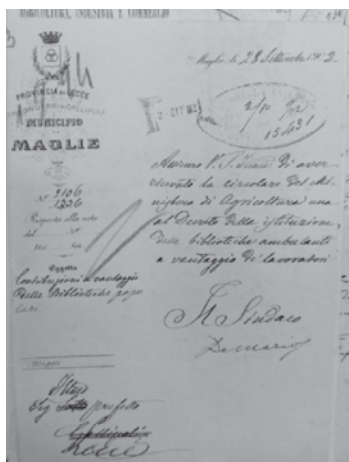
zione dalle Biblioteche ambulanti per le classi lavoratrici. Con il Decreto Regio n. 2 dell'agosto 1902, infatti, venne accolta la richiesta di istituire delle biblioteche ambulanti sul territorio per spronare i lavoratori a una maggiore consapevolezza del proprio mestiere. Nel testo dello stesso decreto sono chiarificate le finalità di tale iniziativa e le modalità con le quali si intendeva renderla operativa:

Mando a V. S. I. copia del Decreto, cui S. M. il Re si è degnata di istituire le biblioteche popolari ambulanti a vantaggio delle classi lavoratrici. E dalla relazione che precede il decreto Ella rileverà non solo gl'intendimenti ed i fini dell'istituzione, ma pure i modi e le forme, con le quali essa dovrà svolgersi e diventare benefica integratrice dell'educazione scolastica e professionale. Per quanto l'opera si presenti con apparenze molto semplici e modeste, ognuno comprende che essa assumerà proporzioni di straordinaria importanza, sia per il vasto campo, su cui dovrà esercitare la sua azione, sia per la copia dei mezzi che si dovranno impiegare nell'acquisto e nel rifornimento continuo dei libri, oltre che nel servizio complesso e difficile della regolare circolazione di essi in tutto il territorio del Regno [...] Uno dei maggiori compiti di questo ministero è diffondere tra il popolo le cognizioni più importanti derivate dalle osservazioni e dagli esperimenti della scienza e della pratica degli uomini seguaci ed esperti della tecnica del lavoro e nell'esercizio delle industrie. (Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1902)

Con tali premesse, anche in Terra d'Otranto furono istituite le biblioteche ambulanti. Dai documenti presi in esame, infatti, è possibile constatare, ad esempio, che nel comune di Casarano furono destinate delle "contribuzioni a favore delle biblioteche ambulanti" (Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1902). Stesse modalità vennero attuate nel Comune di Maglie, il quale, con una missiva datata 28 settembre 1902, assicura "la S.V. Illustrissima di aver ricevuto la circolare del Ministero di Agricoltura al decreto della istituzione delle biblioteche ambulanti a vantaggio dei lavoratori" (Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1902).

Purtroppo, sebbene nei fondi d'archivio siano presenti altre testimonianze relative alla fondazione delle biblioteche ambulanti, queste, attualmente, sono inutilizzabili a causa della pessima manutenzione delle carte. Appare tuttavia evidente l'intenzione e lo scopo con le quali tali bi-

bliblioteche furono create. I propositi erano sicuramente mirati alla crescita professionale degli agricoltori, degli operai e dei piccoli commercianti. La selezione dei libri, in particolare, mirava alla “ricreazione dello spirito [...] ed nello stesso tempo capace di esercitare notevole influenza sul carattere” (Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1902).



### 3. Tra scuola e lavoro. La formazione professionale in Terra d'Otranto

Nella prima metà del Novecento, la realtà salentina era prevalentemente caratterizzata da un'economia agricola e da una realtà sociale a carattere patriarcale. La natura del territorio, strettamente legata alla terra, creò una forte resistenza nei confronti di una corretta formazione scolastica. Su queste particolari “contraddizioni” si è spesso soffermata l'attenzione degli scrittori salentini, i quali, a loro volta, hanno sottolineato le difficoltà che l'azione statale in materia di obbligatorietà scolastica incontrava sul territorio. La “terra”, quindi, rappresentava il mezzo di sostentamento delle famiglie salentine e, di conseguenza, impiegare la prole sin dalla più tenera età, rappresentava un forma di *routine*. Il risultato di un rapporto così complesso e intricato fu ovviamente un crescente tasso di analfabetismo che, automaticamente stagnava un'emancipazione della realtà sociale da una condizione sin troppo arretrata.

Dai documenti d'archivio emerge la volontà di riformare ed affinare le competenze degli addetti all'industria rurale in un contesto caratterizzato da un'economia prettamente agricola e simultaneamente foggare

una nuova classe lavoratrice artigiana attraverso l'istituzione di scuole professionali, industriali e commerciali.

Come modello di istituzione per la formazione professionale dei lavoratori impegnati nelle attività agricole, in questa sede sarà analizzata l'attività delle Cattedre Ambulanti di Agricoltura. Nate intorno al 1866 da iniziative di amministrazioni provinciali, comunali e di enti locali, le Cattedre Ambulanti di Agricoltura si svilupparono e diffusero nei primi decenni del Novecento, per rispondere alla necessità di un collegamento diretto tra istruzione e sviluppo economico, al fine di formare professionalmente gli operai agricoli e favorire miglioramenti in campo economico e sociale. Nel 1901 si ebbero i primi contributi da parte dello Stato al loro sostentamento, fino al 1924 quando lo Stato ne assunse il diretto controllo, alleggerendo le spese a carico di province, comuni ed enti ma privandole della loro autonomia. Furono soppresse e sostituite dalla legge 13 giugno 1935 n. 1220, con l'istituzione degli ispettorati compartimentali di agricoltura. Di seguito, a titolo di esempio, sono riportati dei documenti d'archivio inerenti all'attività di una Cattedra Ambulante di Agricoltura con sede a Gallipoli e alla richiesta di trasferimento della stessa presso il comune di Galatina, risalenti al 1918. Tale trasferimento è giustificato in un documento indirizzato al Prefetto di Lecce e redatto dal Presidente della Commissione di Vigilanza:

[...] questa Commissione di Vigilanza nel trasferire l'ufficio sezionale della Cattedra da Gallipoli a Galatina, si è unicamente ispirata al maggior vantaggio dell'agricoltura che essa ha il dovere di tutelare.

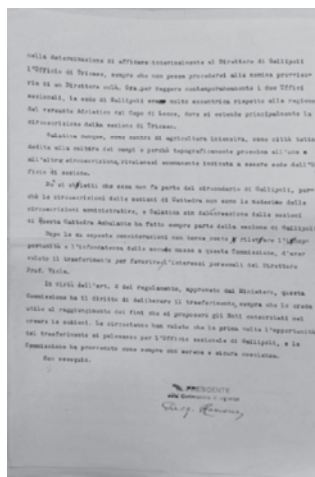
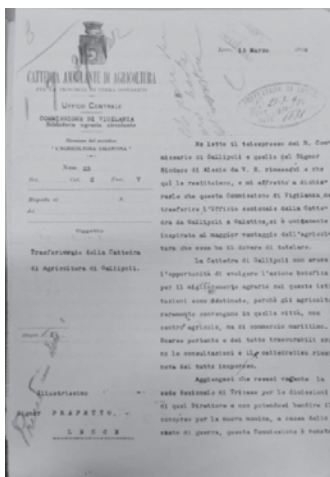
La Cattedra di Gallipoli non aveva l'opportunità di svolgere l'azione benefica per il miglioramento agrario cui queste istituzioni sono destinate, perché gli agricoltori raramente convergono in quella città, non centro agricolo, ma di commercio marittimo.

[...] Galatina dunque, come centro di agricoltura intensiva, come città tutta dedita alla coltura dei campi e perché topograficamente prossima all'una e all'altra circoscrizione, rivelavasi sommamente indicata a essere sede dell'ufficio di sezione.

Nè si obietti che essa non fa parte del circondario di Gallipoli, perché le circoscrizioni delle sezioni di Cattedra non sono le medesime delle circoscrizioni amministrative, e Galatina sin dalla creazione delle sezioni di questa Cattedra Ambulante ha fatto sempre parte della sezione di Gallipoli [...].

*(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1918)*





Tale trasferimento, tuttavia, venne osteggiato, da alcuni comuni facenti parte del circondario di Gallipoli, come si può leggere in una deliberazione del Consiglio Comunale del Municipio di Matino, intitolata “Protesta contro il trasferimento della Cattedra Ambulante di Agricoltura da Gallipoli a Galatina:

[...] Ritenuto che il provvedimento della Commissione di tale Cattedra lede grandemente gli interessi di questi agricoltori, per cui occorre protestare energicamente per tutte le dannose conseguenze che saranno per derivarne.

Che la suddetta Cattedra produce da molti anni i suoi benefici effetti a tutti i Comuni dalla stessa dipendenti [...].  
*(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1918)*

Se le Cattedre Ambulanti di Agricoltura e altre istituzioni dedite alla formazione agricola erano largamente presenti su tutto il territorio, diversa era la situazione di scuole destinate alla formazione artigiana. La presenza di scuole professionali destinate alla formazione di operai e artigiani sulla totalità del territorio della Provincia di Lecce era alquanto esigua, in particolar modo ciò emerge in documento, datato 26 luglio 1922, riguardante la richiesta da parte del Comando d'Artiglieria del Corpo d'Armata di Bari di conoscere l'esatto numero di scuole professionali presenti in Provincia di Terra d'Otranto:

Questo Comando con foglio n. 539 R. S. del 5 Giugno u/s., pregava R. Prefettura di voler fargli conoscere quali scuole professionali di preparazione di maestranze ed operai specializzati esistessero nel territorio di propria giurisdizione.

Non avendo ricevuto fino a questo momento alcuna risposta è sorto il dubbio che tale foglio sia andato disperso.

Si trasmette pertanto copia, con preghiera di voler con cortese sollecitudine, far conoscere quanto con esso si richiedeva.

*(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1922)*

Dall'analisi del documento succitato emergono non solo la volontà da parte delle amministrazioni di voler agire per controllare la presenza e l'attività di tali scuole ma anche le problematiche legate alle comunicazioni tra i vari uffici delegati. La risposta a tale richiesta è conservata tra la documentazione d'Archivio e testimonia la presenza sul territorio di quattro istituti:

Taranto: Scuola militare allievi operai presso R. Arsenal.

Grottaglie: Scuola ceramica.

Lecce: Scuola artistica industriale.

Maglie: R. scuola popolare d'arti e mestieri.

*(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1922)*

Un documento della Sottoprefettura di Taranto, datato 20 giugno 1922, in risposta alla richiesta del Comando d'Artiglieria del Corpo d'Armata di Bari, riporta che:

In questo Circondario, all'infuori delle scuole Militari Allievi Operai presso il Regio Arsenal, non esiste nel campo civile, alcuna scuola di preparazione di maestranze ed operai specializzati.

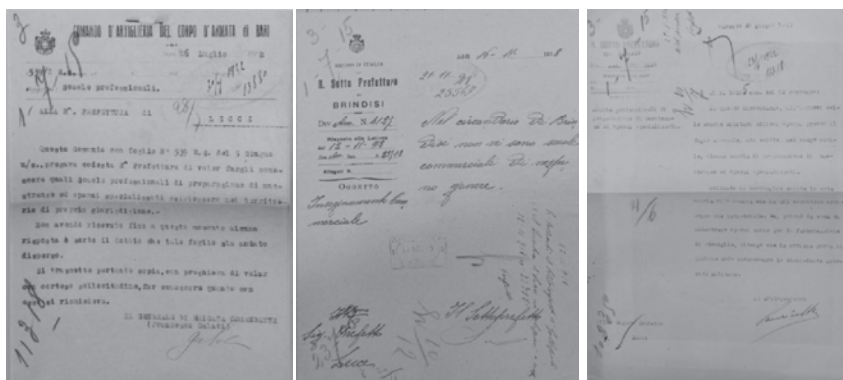
Soltanto in Grottaglie esiste la nota scuola di Ceramica che ha più carattere artistico che industriale. Ma, poiché da essa si addestrano operai anche per la fabbricazione di stoviglie, ritengo che la notizia possa in qualche modo interessare la richiedente autorità Militare.

*(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1922)*

Nello stesso 1922, tuttavia, anche il capoluogo di Provincia disponeva solamente di un istituto destinato a tali finalità educative:

Si riferisce a V. S. Ill.ma che in questo Circondario esiste solo a Lecce città la scuola di arte e mestieri intitolata Scuola artistica industriale per la preparazione di maestranze ed operai specializzati. (Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1922)

Per quanto riguarda le Sottoprefetture di Brindisi e Gallipoli due documenti di risposta a suddetta richiesta attestano l'assenza sul territorio di scuole industriali e commerciali di nessun genere. Come si può notare la distribuzione di tali scuole in Terra d'Otranto era piuttosto disomogenea, non essendo presente un Istituto in ogni sottoprefettura della Provincia la popolazione di gran parte del territorio non aveva libero accesso a tale livello di formazione.

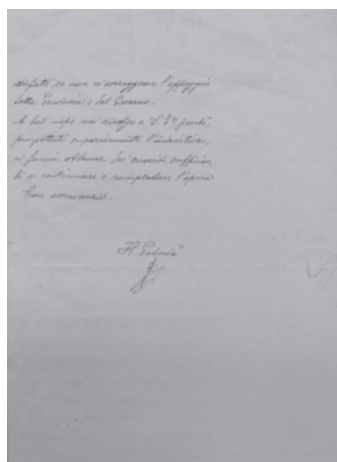


Negli anni successivi la volontà di ampliare e specializzare la formazione di operai e artigiani è testimoniata da un verbale relativo al Comune di Cutrofiano, situato nella provincia di Lecce, datato 16 gennaio 1928 che riporta quanto segue:

Ad iniziativa del locale Patronato Scolastico è sorto in questo Comune un edificio destinato a 'Scuola Materna di grado preparatorio' cui sarà ammesso un locale per 'Scuola d'arti e Mestieri' riguardante in ispecie l'industria della terracotta; la quale, sebbene considerata da tempo immemorabile, è rimasta sempre nello stato embrionale. Conforme i dettami del Regime si vorrebbe scolarizzare codesta industria, professionalizzante e nella concezione delle forme e vari disegni artistici e nelle armonie delle tinte a tal segno da emulare, se non da raggiungere.

(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1928)

In questo documento si può evincere l'importanza di una formazione professionale e, soprattutto, l'impegno degli organi competenti al raggiungimento di tale proposito. Appare però, altrettanto importante il riferimento "all'industria della terracotta", che sul territorio cutrofianese contava la presenza di numerosi artigiani, "la quale, sebbene considerata da tempo immemorabile, è rimasta sempre nello stato embrionale".



Una possibile chiave di lettura va inquadrata nel contesto geo-morfologico che caratterizza il territorio su cui sorge il comune di Cutrofiano che potrebbe aver spinto gli abitanti del comune a dedicarsi prevalentemente alla lavorazione della ceramica. Un'ulteriore ipotesi potrebbe essere formulata sulla base delle influenze esercitate sul territorio dalla colonizzazione greco-bizantina. L'esigenza da parte degli abitanti di perfezionare questo particolare settore dell'artigianato emerge anche in un secondo documento prefettizio relativo alla Scuola di arti e mestieri di Cutrofiano, datato 13 febbraio 1928. Il documento riporta la richiesta di fondi provinciali per l'allestimento della scuola e riferisce quanto segue:

[...] Per tale nuova istituzione, che risponde ad un sentito bisogno degli artigiani di Cutrofiano, dove è largamente esercitata l'industria della terra cotta, è stato richiesto il consenso alla Provincia onde potere fronteggiare la spesa per la costruzione del locale e per lo arredamento della scuola.

(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1928)

Dalla disamina dei documenti conservati in Archivio emergono però anche le difficoltà che limitavano l'azione dell'Amministrazione Provinciale di Terra d'Otranto. Relativamente alla Scuola d'arti e mestieri di Cutrofiano si apprende quanto segue:

Per quanto la Commissione Straordinaria abbia apprezzato l'iniziativa per la istituzione nel Comune di Cutrofiano di una Scuola materna con annesso corso di arti e mestieri da specializzarsi nell'industria della terra cotta, pure ha dichiarato di non poter assolutamente concorrere in alcun modo nella relativa spesa, date le condizioni, già note a V. E. nelle quali si trova il Bilancio della Provincia. [...]  
*(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1928)*

#### 4. Una formazione tecnico-professionale tutta al femminile

Gli stessi obiettivi furono perseguiti dall'Amministrazione Provinciale di Terra d'Otranto anche nel campo dell'istruzione femminile, in particolare in relazione all'attività dell'Orfanotrofio Margherita di Savoia. In Archivio si conserva una serie di documenti relativi alle disposizioni messe in atto per la fondazione e l'avviamento di istituti femminili in un arco temporale compreso tra il 1926 e il 1929. Verrà presa in esame in questa sede una parte dei documenti presenti per delineare un quadro generale delle misure attuate a sostegno dell'educazione delle donne all'interno dello Stato fascista. In un verbale della seduta del 6 novembre 1925 del Consiglio di Amministrazione dell'Orfanotrofio è riportata la volontà di procedere alla fondazione di una Scuola Professionale Femminile nel 1928, alla luce anche dei cambiamenti che la Riforma Gentile del 1923 aveva attuato in merito all'istruzione secondaria:

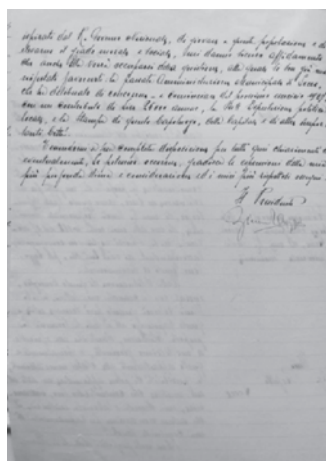
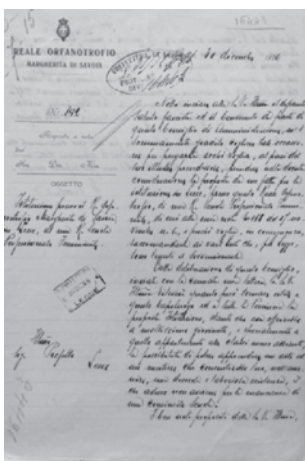
[...] Constatato che in seguito alla riforma delle RR. Scuole medie culturali la popolazione scolastica di quelle va gradatamente riducendosi e che per tale fatto comincia a farsi sentire la necessità di avviare gli esclusi da esso ad altre scuole pratiche industriali e di arti e mestieri, perché più consone ai tempi;  
Constatato che in Lecce e Provincia esistono già diverse scuole industriali maschili, mentre non ne esiste nessuna femminile, e che la istituzione nel Capoluogo di una scuola femminile gioverebbe a numerosissime giovinette; [...].  
*(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1926)*

In relazione a ciò, il 30 dicembre 1926 il Presidente del Reale Orfanotrofio Margherita di Savoia, in merito alla fondazione della Scuola, scrive al Prefetto quanto segue:

[...] la S. V. Ill.ma rileverà quanto può tornare utile a questo Capoluogo ed a tutta la Provincia la proposta Istituzione, stante che essa offrirebbe a moltissime giovinette, e specialmente a quelle appartenenti alle classi meno abbienti, la possibilità di poter apprendere un' arte ed un mestiere che consentirebbe loro, nell'avvenire, una decorosa e laboriosa esistenza, il che adesso non avviene per la mancanza di una consimile Scuola.

I ben noti propositi della S. I. Ill.ma, ispirati dal R. Governo Nazionale, di giovare a questa popolazione e di elevarne il grado morale e sociale [...].

(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1926)



In questo documento sono evidenti anche l'ideologia e la politica educativa alla base del programma scolastico attuato dal Governo fascista: l'elevamento del livello morale delle masse era, difatti, uno dei compiti che il Partito aveva affidato alla scuola a tutti i livelli. Dai documenti d'archivio si apprende quale tipo di formazione era destinata alle alunne della Scuola:

Visto che dall'amministrazione dell'Orfanotrofio Margherita di Savoia è stata presa la iniziativa della istituzione presso quello stabilimento di una scuola professionale femminile per l'insegnamento

delle arti decorative in genere e in ispecie delle arti donnesche, come il taglio e la confezione di biancheria e di abiti, la maglieria e i ricami, la cucina e l'economia domestica: [...] ad unanimità deliberando assume di concorrere al mantenimento della scuola professionale femminile, nel modo che stabilirà il competente ministro.  
(*Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1926*)

Un altro esempio di provvedimenti presi a favore dell'istruzione femminile è una lettera, di seguito riportata, datata 14 ottobre 1929, che esprime la volontà di istituire dei Corsi di Maglieria in vari Comuni della Provincia ad opera della Società Italiana Dubied, con sede in Milano. Tale istanza è diretta al Prefetto della Provincia di Lecce e redatta da Oreste De Filippis, rappresentante provinciale della suddetta società:

La società Italiana Dubied [...] si è fatta promotrice in tutta l'Italia dell'insegnamento della Maglieria.

Si tratta di volgarizzare tra i nostri Cittadini: per lo sviluppo dell'artigianato femminile e della piccola industria, nelle Scuole: per aiutare i Corsi integrativi professionali femminili, negli Istituti di Beneficenza e Religiosi: insegnando un lavoro sano, economico, proficuo, l'uso della macchina per maglieria, in modo che la ragazza, la sposa, la madre possano aiutare il bilancio domestico, senza abbandonare la Famiglia e senza tralasciare le faccende di Casa.

Così facendo, la Società Italiana Dubied vuole seguire le direttive del Governo Nazionale, intese ad educare la donna al culto della Casa e della Famiglia. Epperò il Sottoscritto [...] si onora di chiedere all'Eccellenza vostra un benevolo appoggio e l'autorizzazione di istituire a Lecce, Galatina, Gallipoli, Galatone, Nardò e in qualche altro centro importante della Provincia dei corsi di maglieria [...].

Tali corsi non apportheranno nessun onere di nessun genere alle Amministrazioni Comunali, salvo la concessione di un'aula delle scuole pubbliche o presso Orfanotrofio.

[...] Tutte le allieve indistintamente potranno frequentare gratuitamente la scuola di maglieria, previo parere favorevole espresso dalla Delegata del Fascio Femminile locale. [...].

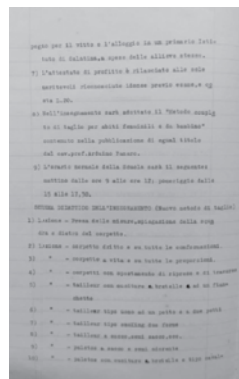
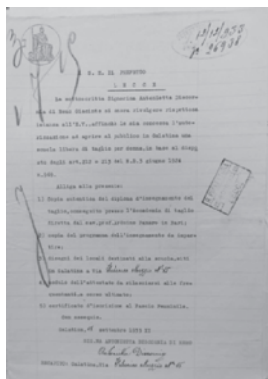
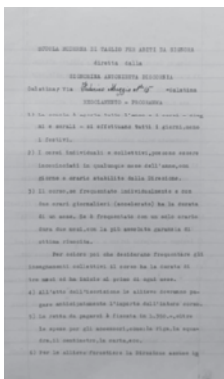
(*Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1929*)

Degni di nota ai fini di uno studio completo relativo all'insegnamento tecnico professionale femminile sono i documenti, in questa sede circo-

scritti al primo triennio degli anni Trenta, riguardanti le Scuole di taglio sorte in tutta la Provincia per iniziativa privata di donne in possesso di un diploma d'insegnamento di taglio e di un certificato d'iscrizione al Fascio femminile. Riportato come esempio è il caso della proposta avanzata al Prefetto di Lecce dalla signorina Antonietta Discornia per l'apertura di suddetta Scuola di taglio presso il Comune di Galatina. La documentazione d'Archivio relativa a questo specifico caso comprende la domanda inoltrata alla Prefettura, il visto rilasciato dal Comune di Galatina, il certificato di iscrizione alla sezione dei Fasci femminili rilasciato dallo stesso gruppo, la documentazione relativa ai locali destinati alla scuola e una copia del programma dell'insegnamento da impartire. Sarà riportato di seguito quest'ultimo documento, nel quale emerge che:

- 1) La scuola è aperta tutto l'anno e i corsi – diurni e serali – si effettuano tutti i giorni, meno i festivi.
  - 2) i corsi individuali e collettivi, possono essere incominciati in qualunque mese dell'anno, con giorno e orario stabilito dalla Direzione.
  - 3) Il corso, se frequentato individualmente e con due orari giornalieri (accelerato) ha la durata di un mese. Se è frequentato con un solo orario dura due mesi [...].
- Per coloro che desiderano frequentare gli insegnamenti collettivi il corso ha la durata di tre mesi e ha inizio il primo di ogni mese. [...].
- 9) L'orario normale della scuola sarà il seguente: mattino dalle ore 9 alle ore 12; pomeriggio dalle 15 alle 17.30 [...].

(Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettizio, 1930-33)





## 5. Conclusioni

L'educazione popolare in Terra d'Otranto ha ricevuto un forte impulso nella prima metà del Novecento. Dall'istituzione delle scuole professionali ai provvedimenti legati alla nascita delle biblioteche ambulanti, tutto l'apparato educativo si è mosso nella direzione di una crescita collettiva, di un'emancipazione determinata ad una evoluzione della classe popolare verso una realtà più costruttiva. Del resto, lo spirito che orientava queste iniziative era quello di fare in modo che la formazione di un popolo non fosse semplicemente legato a "appendice della scolarizzazione", quanto piuttosto a un "momento della persona" incentrato sulla partecipazione e sul diritto di ognuno di prendere parte attivamente alla formazione che, al tempo stesso, cominciava a essere considerata come "educazione al proprio territorio". In tal senso, infatti, il rapporto con la produzione artigianale e quindi con una forma di istruzione più "manuale", ha permesso una sorta di emancipazione verso un'evoluzione artigianale e industriale che oggi la Terra d'Otranto riconosce come parte integrante del proprio retaggio culturale. Lo sviluppo della formazione professionale pone dunque all'educazione del popolo salentino una diversa attenzione che va ben al di là dello spazio che, sino ad allora, era stato concesso.

## Riferimenti bibliografici

- Bertoni Jovine D. (1954). *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Broccoli A. (1967). *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Charnitzky J. (1996). *Fascismo e scuola, la politica scolastica del regime*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ghizzoni C. (2011). *Scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra socialismo e avvento del fascismo. History of Education & Children's Literature* (pp. 281-320).
- Ghizzoni C., Polenghi S. a cura di (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Mazzocchi L., Rubinacci D. (1975). *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai giorni nostri*. Milano: Giuffrè.
- Morandi M. (2013). *Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali. Historia de la Educación*, 33.
- Porosini G. (1971). *Istruzione e sviluppo nel settore agricolo: il ruolo delle Cattedre Ambulanti. Quaderni Storici*, 6, 16.

- Serpe B. (2004). *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*. Rende: Jonia.
- Vigo G. (2017). *Il vero sovrano dell'Italia*. Bologna: Il Mulino.

## Fonti archivistiche

- Archivio di Stato di Lecce, Fondo prefettizio, *Provvedimenti per l'istruzione popolare e sussidi per le scuole degli adulti*, 1866-1868.
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo prefettizio, *Contributi dei Comuni all'istruzione elementare e popolare*, 1913-1914.
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo prefettizio, *Galatina, Cattedra Ambulante di Agricoltura*, 1918.
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo prefettizio, *Biblioteche popolari ambulanti a favore delle classi lavoratrici*, 1902.
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo prefettizio, *Scuole di arte e mestieri, scuole professionali e scuole commerciali*, 1918-1928.
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo prefettizio, *Fondazione scuola industriale e agraria femminile*, 1926-1929.
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo prefettizio, *Scuola di arte e mestieri, scuole professionali e commerciali*, 1930-1933.

## Educazione degli adulti e globalizzazione: la critica pedagogica di Ettore Gelpi

### Adult Education and Globalization: Ettore Gelpi's pedagogical critique

**Edoardo Puglielli**

Research fellow of Education | Department of Education | University of Roma Tre (Italy) | edoardo.puglielli@uniroma3.it

abstract

This paper offers an analysis of selected works by Ettore Gelpi (1933-2002) which were variously published between the last decade of the XX<sup>th</sup> century and the beginning of the XXI<sup>st</sup>. While these writings do not contain an organic analysis of the historical process started in the years 1989-1991 and known as «*laissez-faire* globalization», they do provide an accurate examination of globalization's major consequences for society, the world of work and the field of adult education, especially in Western countries. In this part of the world, in fact, adult education has lost considerable ground. Once a factor in inclusion, upward social mobility, an increase in autonomous and critical public opinion, democratic development and intercultural dialogue, adult education is now being increasingly restructured around the concept of «employability», thus turning it into an instrument for competitiveness and flexible accumulation which is realised, as Gelpi demonstrates, to the detriment of human development.

**Keywords:** globalization, competitiveness, work, flexibility, adult education

L'articolo propone uno studio di alcuni scritti di Ettore Gelpi (1933-2002) pubblicati tra l'ultimo decennio del XX secolo e l'alba del secolo XXI. In tali scritti non vi è un'analisi organica del processo storico schiusosi nel biennio 1989-91 e denominato «globalizzazione liberista»; vi troviamo, invece, una attenta disamina delle principali conseguenze che la globalizzazione determina nelle società, nel mondo del lavoro e nell'ambito dell'educazione degli adulti segnatamente nei paesi occidentali. In questi paesi, infatti, l'educazione degli adulti ha fatto registrare pesanti regressioni. Da fattore di inclusione, di mobilità sociale ascendente, di potenziamento di un'opinione pubblica autonoma e critica, di sviluppo democratico e del dialogo interculturale, l'educazione degli adulti tende sempre più a riorganizzarsi sulla base del paradigma della «occupabilità», trasformandosi in strumento di competitività e di sviluppo dell'accumulazione flessibile che si realizza, come Gelpi dimostra, a danno dello sviluppo umano.

**Parole chiave:** globalizzazione, competizione, lavoro, flessibilità, educazione degli adulti

## 1. Premessa

Nei suoi ultimi scritti, Ettore Gelpi (1933-2002) affronta e studia le conseguenze che il processo storico denominato “globalizzazione liberista” determina nelle società occidentali (per un profilo biografico e intellettuale di Gelpi si veda: Riccardi, 2014). La globalizzazione, a giudizio di Gelpi, si manifesta nei paesi occidentali soprattutto attraverso i seguenti fenomeni: la privatizzazione dello Stato e della sfera politico-istituzionale (ad opera di soggetti e poteri diversi da quelli legittimati su base democratica e sottratti al controllo pubblico) e la conseguente crisi dello Stato pluriclasse e della democrazia; la delocalizzazione produttiva (che unifica il mercato mondiale del lavoro e offre al capitale la possibilità di giocare su enormi differenze salariali); la crescita della disoccupazione e l’introduzione di una forte flessibilità (che, insieme, erodono il sistema dei diritti e delle sicurezze del lavoro e dissolvono i diritti sociali di cittadinanza); l’adozione di politiche fiscali favorevoli ai redditi più alti (tali da giustificare continui e ripetuti tagli alla spesa sociale, e non genericamente alla spesa pubblica, che invece cresce a ritmi costanti); le ondate di privatizzazioni dei servizi pubblici (che hanno l’effetto di pietrificare la mobilità sociale e di mercificare quelle opportunità che erano state tradotte in diritti universali dalle Costituzioni postbelliche e dai sistemi di welfare); la tendenziale privatizzazione delle attività di ricerca e istruzione; l’esclusione di quote crescenti di popolazione dalla cultura e dai benefici del progresso scientifico; il ritorno della guerra nelle relazioni internazionali (per la conquista di posizioni geopolitiche e di risorse strategiche); gli intensi e crescenti flussi migratori Sud-Nord; l’intensificazione dello sfruttamento (anche schiavile) della forza-lavoro; l’accelerazione della dinamica di polarizzazione tra gruppi sociali e l’espandersi delle aree di esclusione e marginalità; l’aumento dei tassi di devianza, violenza e criminalità; la riabilitazione di ideologie retrive e gerarchizzanti e il dilagare di nuove forme di razzismo. A giudizio di Gelpi, dunque, “fino ad ora, la globalizzazione è stata strumento di nuova dipendenza, dominazione ed esclusione” (Gelpi, 2000d, p. 29) che si realizza e rafforza a danno dello sviluppo umano.

L’interazione delle dinamiche sopra elencate e delle loro conseguenze imprime trasformazioni regressive anche nell’ambito dell’educazione degli adulti: “se si studiano le legislazioni e le politiche dell’educazione degli adulti in Europa [...] ci si accorge che la cittadinanza democratica, nel

pieno significato del termine, non è la loro preoccupazione principale” (Gelpi, 2000a, p. 151). Osserviamo le cose più da vicino.

## 2. Lavoro

Gli effetti della riorganizzazione globale del processo produttivo sono immediatamente visibili nell'aumento della disoccupazione strutturale e nell'introduzione di una forte flessibilità tradottasi in precarietà strutturale e permanente (Castronovo, 2007; Gallino, 2007; Gallino, 2014). “Il lavoratore atipico (per quanto concerne l'organizzazione del lavoro, le relazioni salariali, le prospettive di carriera) diviene il lavoratore maggioritario” (Gelpi, 2000e, p. 40). La precarietà prende forma e sostanza, per un lavoratore, attraverso l'inserimento in una lunga sequenza di differenti contratti a tempo determinato senza alcuna certezza di stipulare un nuovo contratto alla fine di quello in corso. Assai frequentemente, infatti, tale occupazione è discontinua, intermittente, alternata da periodi di disoccupazione e di lavoro in nero. La precarietà, quindi, implica innanzitutto l'insicurezza, poiché il lavoro, e con esso il reddito, può essere revocato da un momento all'altro a discrezione del soggetto che lo ha concesso. La precarietà del lavoro diventa così precarietà dell'esistenza. Essa spazza via importanti forme di sicurezza precedentemente conquistate, tra cui: sicurezza dell'occupazione (stabilità dell'occupazione, protezione contro i licenziamenti senza giusta causa); sicurezza del reddito (mantenimento di un reddito in grado di assicurare al lavoratore e ai suoi familiari la copertura dei costi per una vita dignitosa); sicurezza previdenziale (assicurarsi attraverso un lavoro un reddito che permetta di mantenere, dopo l'uscita dal lavoro, un livello di vita dignitoso); sicurezza di rappresentanza (possibilità di espressione collettiva sul mercato del lavoro attraverso le organizzazioni sindacali). L'erosione di queste forme di sicurezza e le esperienze professionali frammentarie riducono drasticamente per molti lavoratori non solo la possibilità di costruirsi un percorso professionale o una carriera ma anche la possibilità di costruirsi un'identità sociale. Svolgendo troppi lavori differenti e discontinui, infatti, è sempre più difficile per una persona rispondere alla domanda: “chi sono?”. E se il lavoro flessibile “porta come conseguenza la perdita progressiva delle diverse identità che permettono all'uomo e alla donna di riconoscersi” (Gelpi, 2000a, p. 111), l'esposizione a lunghi periodi di disoccupazione

“sviluppa subdolamente un mucchio di malattie fisiche e mentali, provoca nella società rotture disastrose che generano aggressività” (Gelpi, 2000a, p. 116) ed altre forme di patologie (stati ansiosi o depressivi, senso di solitudine e di abbandono, aggressività, scoraggiamento e fatalismo, senso di inadeguatezza nella famiglia e nella società, crescita del disinteresse per le questioni di vita pubblica e politica).

La flessibilità, in estrema sintesi, distrugge la vita di un numero sempre più alto di lavoratori nella misura in cui cancella ogni forma di sicurezza ed ogni possibilità di formulare progetti o previsioni, anche di breve durata, riguardo alla propria esistenza e al proprio futuro.

### 3. Formazione degli adulti

La crescente domanda di lavoro flessibile, precario, demansionabile e intermittente determina trasformazioni regressive anche nei sistemi scolastici (Mantegazza, 2006; Baldacci, 2014; Ciccarelli, 2018), universitari (Capecchi, 2000; Schettini, 2002), e nei settori della formazione degli adulti: “basta guardare alle politiche e alle attività educative di questi ultimi venti anni: il cambiamento è sostanziale. Dall’educazione a finalità altruistica, all’educazione-risorsa umana” (Gelpi, 2002, p. 127).

Il lavoratore sempre più richiesto alle agenzie di formazione è appunto “l’uomo flessibile” (Sennet, 1999), un individuo da cui si pretende la piena disponibilità ad adeguarsi permanentemente a mansioni prive di direzionalità e di sicurezze. E “per praticare occupazioni flessibili” non occorre “un apprendimento sistematico e a lungo termine” (Bauman, 2002, p. 167); occorrono, invece, percorsi formativi iniziali pressoché basilari e poi pacchetti di nozioni per poter affrontare situazioni mutevoli (“competenze”<sup>1</sup>) da acquisire (da acquistare) in continuazione. Per i lavoratori flessibili, inoltre, sono sempre più richieste:

- 1 In ambito scolastico, la didattica per competenze è stata presentata come metodo in grado di rafforzare il pensiero critico. Essa, in realtà, realizza la situazione inversa. Il pilastro fondamentale su cui si regge la didattica per competenze, infatti, è che l’allievo debba procedere per risoluzione di problemi. Esattamente il contrario del pensiero critico, il cui pilastro è che è compito dell’allievo suscitare problemi, associato alla convinzione che le soluzioni ai problemi possono anche essere diverse. La «criticità» del pensiero consiste nell’educazione a sollevare dubbi e a porre problemi.

- l'accettazione incondizionata del principio di competitività globale: "l'educazione alla competizione è, oggi, il messaggio negli Stati Uniti, nell'Unione Europea ed anche in molte strutture universitarie" (Gelpi, 2000d, p. 94);
- l'adesione ad una "ideologia che propone il mito della formazione come risposta alla mancanza di occupazione" (Gelpi, 2000d, p. 72);
- l'interiorizzazione di una morale che vuole convincere gli individui che la creazione di posti di lavoro dipenda dalla decisione dei disoccupati e dei precari di formarsi e attivarsi permanentemente per cercare un lavoro; una morale che colloca i fallimenti individuali non in una organizzazione riproduttiva incapace di garantire occupazione, stabilità e sviluppo personale per tutti, ma nell'individuo non sufficientemente "formato" o "meritevole" di accedere ad una qualche forma di sicurezza occupazionale ed economica (di qui l'ideologia della "meritocrazia"), scaricando così direttamente sulle spalle dei precari e dei disoccupati il peso (la "colpa") della loro condizione di disoccupazione e precarietà.

La formazione degli adulti si va in altre parole riorganizzando sulla base del paradigma della "occupabilità". L'obiettivo è l'acquisizione continua di competenze, non l'apprendimento di un lavoro, specifico o generale. I lavoratori, in questa prospettiva, devono essere permanentemente "occupabili", non occupati; anche se la loro formazione continua e la loro continua attivazione per rendersi occupabili non porta a nessuna stabilità e a nessuna realizzazione lavorativa e personale; anche se tale formazione e tale attivazione porta, il più delle volte, ad impieghi ancora più precari e ancora meno retribuiti. Nella società flessibile si realizza così la completa "riduzione degli esseri umani a risorse umane" (Gelpi, 2002, p. 29), cioè ad individui costretti ad investire continuamente in competenze da spendere sul mercato del lavoro deregolamentato e quindi a competere per tutta la vita con i propri simili senza nessuna garanzia di ottenere, prima o poi, una sicurezza occupazionale ed economica e un lavoro digni-

Nella didattica per competenze, al contrario, l'allievo risulta espropriato di questa facoltà, perché il problema viene posto dall'alto, con la conseguenza che per ogni problema prospettato esiste una sola soluzione: gli allievi non risultano più suscettori di domande, bensì risolutori di problemi posti da terzi.

tosio. “La logica della competenza”, spiega il pedagogo, nasconde “quella della competizione” (Gelpi, 2000a, p. 115).

Ridotta ad acquisizione e consumo continuo di competenze, l'educazione degli adulti cede il passo ad “una attività che dipende semplicemente da una logica di rapido beneficio” (Gelpi, 2002, p. 127). Com'è stato fatto notare:

In questo contesto l'educazione degli adulti è bellamente sottomessa alle leggi del mercato e [...] diventa così strumento di adattamento alla produzione, si sviluppa come tecnologia commerciale e privatizzata (Pommert, 2000, pp. 10-11).

Quella rivolta ai lavoratori è una formazione “la cui funzione [...] è quella di servire da cinghia di trasmissione al messaggio del potere, così come lo esprimono, per esempio, concetti quali *educabilità, impiegabilità, qualità totale, flessibilità, competizione*” (Gelpi, 2004, p. 9); è una formazione del tutto indifferente ai reali bisogni degli adulti, non essendovi tra i suoi obiettivi né la piena occupazione, né la conquista di condizioni di lavoro sane, sicure e dignitose, né la lotta alla disoccupazione, all'esclusione e allo sfruttamento, né lo sviluppo della solidarietà, del dialogo interculturale e della democrazia.

Dalla riorganizzazione globale del processo produttivo scaturisce così una formazione degli adulti inevitabilmente priva di contenuti culturali: “sviluppo culturale, solidarietà, lotta per la pace e contro il razzismo sono spariti progressivamente dalla riflessione e dalle attività educative” (Gelpi, 2002, p. 127). Una formazione priva di contenuti culturali è una formazione “da cui è bandita la memoria collettiva e, dunque, la filosofia, in quanto sapere critico, la storia in quanto conoscenza dei fatti, la ricerca scientifica e la formazione umanistica in quanto produttrici di ricchezza per tutti e di senso” (Schettini, 2002, p. 21); è una formazione che paralizzava ogni critica della completa riduzione dell'uomo in strumento dell'accumulazione flessibile; è una formazione, in ultima analisi, senza senso, poiché essa non sviluppa né potenzia nell'uomo (più precisamente: mortifica e avvilisce in lui) le sue diverse dimensioni di individuo, lavoratore e cittadino:

Vi sono competenze sociali, culturali, estetiche, affettive e fisiche che sono indispensabili agli “individui-lavoratori-cittadini”. La loro varietà e la loro ricchezza rafforzano l'autonomia del giovane e



dell'adulto nel suo percorso di vita. Al contrario, oggi vediamo svilupparsi una logica aggressiva di "professionalismo" che, insistendo esclusivamente sulla competitività, distoglie in realtà le persone dal desiderio di uno sviluppo globale (Gelpi, 2000a, p. 119).

Le riflessioni di Gelpi, ha ricordato Schettini:

Non possono che cozzare in modo stridente contro l'attuale liberismo dominante della società globale e delle multinazionali che, proprio attraverso il rafforzamento del solo sistema delle abilità, tende a bruciare i contenuti e la storia che di quei contenuti rappresenta il contenitore sociale e temporale con il suo spessore di giudizio etico; e tutto ciò nel nome di un "portfolio delle competenze" che, con la lusinga di un'*occupabilità* presunta, mai certa e duratura, darà oggettivamente sempre meno lavoro e produrrà, in modo altrettanto concreto, sempre più disoccupati (Schettini, 2002, p. 21).

Declassata ad addestramento alla "ideologia manageriale" (Gelpi, 2000a, p. 121), l'educazione degli adulti tende progressivamente a "dimenticare la sua storia fatta di lotte, resistenze, creatività" e a diventare "uno strumento del potere" (Gelpi, 2002, p. 160).

#### 4. "Imparare a disimparare"

"In passato, il lavoratore lottava per la propria educazione, ora deve lottare per difendersi da un'educazione imposta" (Gelpi, 2000d, p. 94), perché tale educazione, come sappiamo, è sempre più ridotta a management delle risorse umane, a giustificazione ideologica dei costi umani e sociali indotti dalla flessibilità e dal principio di competitività globale. Il rifiuto, da parte degli adulti, della formazione come management delle risorse umane e come strumento di subordinazione ideologica è, agli occhi di Gelpi, un'importante manifestazione di consapevolezza dell'irrazionalità e dell'insensatezza della situazione presente, e, insieme, del bisogno di attivare un percorso di ricerca (che Gelpi definisce anche di "autoformazione") capace di consentire agli adulti di accedere ad una "educazione culturale" (Gelpi, 2000d, p. 76), ovvero alla presa di coscienza della posizione e del ruolo da essi occupati nei processi riproduttivi e dunque dell'inu-

guale distribuzione di costi e benefici che tali processi implicano. Una tale presa di coscienza, continua il pedagogo, è necessaria affinché gli adulti possano poi prender parte attiva alla lotta per edificare un diverso modello di sviluppo che “ha come fine la distribuzione equa di beni e servizi, il rispetto integrale dei diritti di ognuno, la partecipazione di tutti alla definizione e ridefinizione degli obiettivi della produzione” (Gelpi, 2000a, p. 172). In questa direzione, la formazione degli adulti può diventare realmente un processo permanente e in grado di stimolare la massima partecipazione possibile.

Il punto di partenza è dunque il rifiuto del modello formativo dominante. Il paradigma formativo oggi dominante è quello dell’“imparare a imparare”, il riflesso ideologico di un’organizzazione della produzione che, come sappiamo, obbliga il lavoratore ad acquisire competenze in continuazione per adeguarsi permanentemente a mansioni diverse e prive di sicurezze esclusivamente in vista di scopi eteronomi che trasformano la sua stessa esistenza in strumento per perfezionare i meccanismi dell’accumulazione flessibile<sup>2</sup>. Occorre rifiutare questo modello, “disimparare” questo modello e abbandonarlo:

Imparare a imparare per continuare la catena in maniera più “produttiva”, “prestante”, “adeguata” o, in primo luogo, imparare a “disimparare” modelli fondati sulla competitività, l’individualismo, l’esclusione, il primato di una razza e di un popolo? [...]. Imparare a imparare senza cambiare prospettiva vuol dire soltanto rendere un po’ più efficienti le strutture di violenza ed esclusione [...]. Opporre resistenza ad apprendimenti portatori di violenza è uno dei primi obiettivi principali della formazione (Gelpi, 2000a, p. 111).

- 2 Come è stato fatto notare, l’“imparare ad imparare” dovrebbe invece rimandare allo sviluppo della capacità metacognitiva del saper riflettere sulle conoscenze e sui processi ad esse collegati (analisi, sintesi, metodi attraverso cui cogliere le strutture del pensare letterario, storico, scientifico, matematico, artistico ecc.); tale capacità è dunque abilitata dalla conoscenza, che in contatto con nuove sollecitazioni affina le proprie strutture ed apre ad altre conoscenze, ad altri modi di investigare via via più complessi, più sofisticati, qualitativamente superiori (cfr. Frabboni, Pinto Minerva, 2016, pp. 120-121).

Il rifiuto di modelli generatori di conformismo è il primo passo di un percorso che, da un'iniziale e progressiva emancipazione dalla subalternità ideologica, si va via via trasformando in "esperienza culturale, creatrice di presa di coscienza sociale e politica" (Gelpi, 2000a, p. 141), indispensabile per comprendere che la vigente organizzazione del lavoro non è l'unico modo possibile di riprodurre l'esistenza e che è possibile rivoluzionarla in vista di un diverso paradigma di convivenza umana:

Se "formazione" significa rafforzare l'esclusione, incoraggiare la concorrenza tra gli adulti in situazione di produzione, trasmettere valori estranei alla popolazione, dis-acculturare, è evidente che la resistenza è una manifestazione culturale importante, perché attraverso di essa emerge una formazione che permetta l'acquisizione di una coscienza nuova da parte degli adulti. La resistenza alla manipolazione permette all'adulto di sviluppare una coscienza collettiva e, nello stesso tempo, una nuova coscienza dei propri interessi e motivazioni. Questa resistenza può anche mettere in evidenza il cambiamento radicale che l'adulto deve apportare al proprio progetto di formazione; essa presuppone, da parte dei lavoratori, una visione chiara del rapporto tra potere e conoscenza e, di conseguenza, la necessità di un'educazione che permetta agli adulti un'analisi critica del contesto sociale (Gelpi, 2002, p. 128).

Una tale conquista ("l'acquisizione di una coscienza nuova" tale da permettere "un'analisi critica del contesto sociale") è possibile se il percorso di autoformazione sviluppato dagli adulti è volto:

- alla conoscenza del presente come prodotto storico e alla conoscenza delle dinamiche fondamentali dei suoi meccanismi riproduttivi: "uno dei primi obiettivi della formazione è quello di mettere i lavoratori a conoscenza della dinamica del mondo del lavoro su un piano economico, sociale, organizzativo e culturale" (Gelpi, 2000a, p. 123); "non è possibile separare la formazione da una riflessione sull'economia e sull'organizzazione del lavoro che le è soggiacente" (Gelpi, 2000a, p. 182);
- alla demistificazione di quei saperi che, pretendendosi neutri o avalutativi, concorrono a presentare ideologicamente la realtà come un orizzonte storico-sociale giusto, "naturale" e immodificabile a cui gli uomini devono ineluttabilmente adattarsi: "vi è la tendenza [...] a presentare il mondo della produzione come risultato di un destino

immutabile. Le condizioni di lavoro possono essere il risultato di lotte dell'uomo per l'uomo o, al contrario, dell'uomo sull'uomo" (Gelpi, 2000a, p. 123);

- alla denuncia delle contraddizioni su cui il presente modo di produrre e di esistere si fonda (condannando gran parte dell'umanità alla disoccupazione, all'esclusione, alla marginalità, alla miseria, all'alienazione e ad altre interminabili sofferenze) e all'individuazione delle possibilità per rimuovere e superare quelle contraddizioni: "un'importante attività di formazione risiede nella presa di coscienza da parte di tutti di poter contribuire a determinare le condizioni di lavoro anziché esserne determinati" (Gelpi, 2000a, p. 123).

Conoscenza del presente come prodotto storico, demistificazione delle ideologie che lo presentano come l'unico o il migliore dei mondi possibili, denuncia delle contraddizioni su cui esso si fonda: sono questi, in breve, gli scopi di una educazione critica degli adulti. Questi scopi, infatti, sono direttamente connessi alla necessità di un "cambiamento in profondità delle relazioni di produzione" (Gelpi, 2000a, p. 113), alla necessità cioè di ricercare un progetto di emancipazione universale dallo sfruttamento e dall'ingiustizia: "ciò che è in gioco nell'educazione degli adulti" – afferma chiaramente il pedagogista – "è tanto la trasformazione del mondo quanto lo sviluppo delle persone" (Gelpi, 2000a, p. 147); si tratta, non diversamente da quanto teorizzato da Antonio Gramsci (Baldacci, 2017), di educare gli adulti a comprendere criticamente il mondo al fine di trasformarlo e di sviluppare così se stessi.

I soggetti di questo percorso, che dall'"imparare a disimparare" conduce ad una "educazione cultura", devono essere le stesse organizzazioni del lavoro e della solidarietà, alla quali spetta innanzitutto il difficile compito di ricomporre la frantumazione prodotta dalla flessibilità:

In una prospettiva politica e culturale la prima lotta essenziale da condurre è quella per la riunificazione di tutti i lavoratori al di là delle loro distinzioni contrattuali, nei luoghi di lavoro, nelle attività di formazione, nella vita associativa e sindacale. Questa riunificazione si oppone alla concezione di una società ad alto rendimento a breve termine e si iscrive nel progetto di una società ad alto rendimento a medio e lungo termine. Formare i lavoratori a questa riunificazione è forse uno tra i più importanti progetti culturali (Gelpi, 2000a, p. 112).

Attraverso le loro organizzazioni, i lavoratori devono essere in grado di autoformarsi e di ingaggiare le necessarie battaglie per conquistare i seguenti obiettivi comuni e universali:

Politiche e legislazioni in materia di educazione degli adulti che mirino all'insieme della popolazione senza esclusione dovuta all'origine sociale, etnica o sessuale; politiche educative degli adulti all'interno e all'esterno di strutture produttive che integrino le diverse categorie di lavoratori (salariati, precari, disoccupati); critica e ampliamento del concetto di competenza: oltre alla competenza professionale, includere le competenze che permettono, in società pluraliste, di realizzare la pienezza personale e di godere del pieno diritto di cittadinanza (nella vita sociale e nei luoghi di produzione); costruzione attraverso i media di programmi che favoriscano l'interattività, e non la dipendenza tra adulti e media; rafforzamento delle solidarietà europee e mondiali attraverso politiche d'educazione degli adulti per costruire una democrazia internazionale; nuovi equilibri tra formazione generale e professionale con maggiori componenti culturali (scienze esatte, scienze della natura e scienze umane); consolidamento della formazione iniziale e continua per l'insieme della popolazione (Gelpi, 2000a, p. 164).

Un tale progetto, spiega Gelpi, “non è ‘pedagogico’, è ‘politico’. Ma anche il progetto che vi si oppone è politico” (Gelpi, 2000a, p. 113). L'educazione degli adulti, pertanto, per ritrovare il suo senso, deve fondarsi e svilupparsi all'interno di un progetto etico e politico emancipativo, cioè volto all'edificazione di una società sottratta a quella lotta e a quella competizione per l'esistenza a cui gli uomini sono ancora condannati e al cui centro vi sarà il soddisfacimento dei bisogni e il pieno sviluppo di tutti i suoi membri.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: il Mulino.

- Capecchi V. (2000). Università e sindacati contro il modello liberista. In E. Gelpi, *Il lavoro: utopia al quotidiano* (pp. 9-18). Bologna: CLUEB.
- Castronovo V. (2007). *Le rivoluzioni del capitalismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Ciccarelli R. (2018). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro. Forza lavoro II*. Roma: Manifestolibri.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2016). *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la Pedagogia*. Roma: Anicia.
- Gallino L. (2007). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallino L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
- Gelpi E. (1992). *Complessità umana. Ricerca e formazione. Coscienza terrienne. Recherche et formation*. Firenze: McColl.
- Gelpi E. (1996). Potere e educazione nelle relazioni internazionali. *Scuola e Città*, 1 (XLVII): 10-16.
- Gelpi E. (1998). L'educazione degli adulti è prima di tutto consapevolezza sociale e politica della società. *Agorà*, 9 (XLI): 10-11.
- Gelpi E. (2000a). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
- Gelpi E. (2000b). Disoccupazione, formazione e accesso al mondo del lavoro dei giovani nel bacino del Mediterraneo. *Scuola e Città*, 11 (LI): 502-505.
- Gelpi E. (2000c). Il futuro del lavoro. *Verifiche*, 4: 11-15.
- Gelpi E. (2000d). *Il lavoro: utopia al quotidiano*. Bologna: CLUEB.
- Gelpi E. (2000e). Mutazioni del lavoro, economie del Sud ed economia-mondo. *Inchiesta*, 129 (XXX): 37-41.
- Gelpi E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.
- Gelpi E. (ed.) (2004). *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Mantegazza R. (2006). *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*. Milano: Elèuthera.
- Pommert J. (2000). Manifesto per una democrazia internazionale. In E. Gelpi, *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione* (pp. 9-13). Milano: Guerini.
- Riccardi V. (2014). *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*. Pisa: ETS.
- Schettini B. (2002). Lavoro, Cultura, Educazione. Ettore Gelpi: una vita come una lezione magisteriale. In E. Gelpi, *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico* (pp. 11-31). Milano: Guerini.
- Sennet R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Susi F. (1994). *La formazione nell'organizzazione. Il caso del Sindacato*. Roma: Anicia.
- Susi F. (2012). *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando.

## Vivere l'età adulta dopo l'esperienza della comunità per minori. L'associazionismo tra *care leavers* come educazione permanente

### Living adulthood after the experience of residential care. Associations of care leavers as a lifelong education

Luisa Pandolfi

Assistant Professor of Experimental Education | Department of History, Human and Education Sciences | University of Sassari (Italy) | lupandolfi@uniss.it

abstract

In the international literature the term Care Leaver denotes young people leaving care and becoming adults. Their journey to adulthood may be more difficult than for young people leaving their family home. Nevertheless, some care leavers develop resilience and find fulfillment in their lives despite problems and adversity. This paper explores developments on this subject, considering interesting examples of active participation and citizenship and the experiences of associations of care leavers as a form of lifelong education, through the support and accompaniment they provide to other young people leaving care, for the purpose of improving the quality of educational practice, services and policies.

**Keywords:** adulthood, lifelong education, transition, autonomy, participation

*Care leavers* è un termine, ormai consolidato nella letteratura internazionale, che indica i giovani neomaggiorenni che lasciano il sistema protetto di cura e tutela. Il loro percorso verso l'autonomia può essere molto più difficile rispetto a quello dei loro coetanei che possono contare su dei riferimenti familiari stabili. Eppure, nonostante i problemi e le avversità, alcuni di questi giovani sviluppano resilienza e raggiungono obiettivi di vita importanti. Il presente contributo esplora varie prospettive di sviluppo del tema, prendendo in esame alcune interessanti esperienze di partecipazione e cittadinanza attiva e di auto-mutuo aiuto associativo tra *care leavers*, come forma di educazione continua di sé stessi, attraverso il supporto e l'accompagnamento fornito ad altri ragazzi e ragazze in uscita dalle comunità per minori, anche ai fini del miglioramento della qualità delle pratiche, dei servizi e delle politiche educative.

**Parole chiave:** età adulta, educazione permanente, transizione, autonomia, partecipazione

## 1. La difficile transizione verso l'età adulta

I percorsi e le traiettorie biografiche dei giovani che vivono la transizione verso l'età adulta sono variegati e differenti e si confrontano con le significative trasformazioni legate al contesto socio-culturale attuale, che investono la sfera relazionale ed emotiva, sociale ed occupazionale. Alcuni autori (Fabbri, Melacarne, 2012; Iori, 2012) sottolineano come i giovani di oggi si trovano a dover fronteggiare sfide e problemi nuovi rispetto alle generazioni precedenti, in particolare la condizione di precarietà lavorativa e la conseguente incertezza sul proprio futuro e sulle proprie prospettive progettuali, ma anche un'incertezza relativa alla propria dimensione esistenziale ed emotiva (a livello personale, di coppia e di genitorialità). Come noto già da tempo, nel nostro Paese si rileva un significativo innalzamento dell'età di uscita dei giovani dalla famiglia di origine con relativa lunga dipendenza economica (Saraceno, 2017); in tal senso i dati Istat (2014, 2019) confermano che più della metà dei giovani dai 20 ai 34 anni, celibi e nubili, vive con almeno un genitore, con uno spostamento in avanti delle principali fasi della vita e dei processi di autonomia.

Ben diversa è la situazione che affrontano i giovani che, al compimento della maggiore età, vivono fuori dalla propria famiglia di origine sulla base di un provvedimento dell'autorità giudiziaria, all'interno del sistema di tutela ed accoglienza (comunità per minori o famiglia affidataria)<sup>1</sup>. In controtendenza con la situazione attuale di indipendenza abitativa 'ritardata' dei loro coetanei, a questi giovani neomaggiorenni viene, al contrario, richiesto di diventare adulti precocemente, nonostante le incertezze e le insicurezze progettuali, lavorative ed emotive siano le stesse degli altri ragazzi e ragazze che hanno dei riferimenti familiari stabili, anzi spesso amplificate da vissuti traumatici e carenze relazionali e di cura sperimentate.

1 La normativa italiana garantisce tutela e sostegno ai minorenni temporaneamente privi di riferimenti familiari adeguati; la Legge 149/2001 (che modifica la precedente Legge 184/1983) stabilisce all'art. 2 che "Il minore temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo, nonostante gli interventi di sostegno e aiuto disposti ai sensi dell'articolo 1, è affidato ad una famiglia, preferibilmente con figli minori, o ad una persona singola, in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno. Ove non sia possibile l'affidamento nei termini di cui al comma 1, è consentito l'inserimento del minore in una comunità di tipo familiare".



tati nell'infanzia e nell'adolescenza. Questo accade perché la responsabilità di supporto economico e residenziale da parte del servizio pubblico nei confronti dei ragazzi che vivono fuori dalla propria famiglia di origine termina al compimento del 18° anno di età, con l'obbligo della dimissione dalla struttura residenziale o la fine del progetto di tutela presso la famiglia affidataria. Negli ultimi anni, in Italia, il tema dell'accompagnamento all'autonomia dei giovani in uscita da percorsi di accoglienza sta diventando sempre più rilevante ed urgente, sia in termini di politiche e di misure di intervento e supporto, sia a livello di conoscenza scientifica e ricerca empirica. Nel panorama internazionale, soprattutto in ambito anglosassone, già da circa un ventennio esistono delle buone prassi consolidate sia per ciò che concerne gli aspetti di tutela legislativa, che per gli studi sul campo; è qui che è stato coniato il termine *care leavers*, che indica, per l'appunto, i giovani neomaggiorenni che lasciano il sistema protetto di cura.

La letteratura e i vari filoni di indagine sul tema (Driscoll, 2013; Stein, Munro, 2008; Dixon, 2008) convergono sul mettere in evidenza i rischi di esclusione sociale e di esiti di vita fallimentari, strettamente collegati alla carenza di un sistema integrato di servizi da parte degli enti locali che garantisca la continuità degli interventi di accompagnamento educativo e di sostegno finanziario. Infatti, il momento della dimissione dal contesto di accoglienza è particolarmente delicato: i ragazzi si trovano a dover lasciare un ambiente protetto e familiare, in cui spesso sono maturate relazioni affettive importanti, per sperimentare nuove forme di vita e di quotidianità che non si conoscono e per cui sovente non sono ancora pronti. Questa discontinuità può generare vissuti emotivi complicati, come il senso di abbandono, la perdita delle sicurezze acquisite, la paura di non farcela, la rabbia e la regressione.

D'altra parte, il raggiungimento dell'autonomia non è un aspetto determinato solo dall'età anagrafica, bensì connesso con lo sviluppo dell'identità personale in un confronto costante con i vincoli, le dipendenze, il sistema di relazioni reciproche, la dimensione dell'impegno, di scelta, di autodeterminazione e del senso di responsabilità (Bertolini, 1998). Di conseguenza, affiancare i giovani in uscita dalle comunità nel diventare adulti responsabili, consapevoli ed indipendenti significa prendere atto della complessità dei processi e delle dimensioni coinvolte nel raggiungimento di tale obiettivo.

In tale direzione, la prospettiva della resilienza presta particolare at-

tenzione ai fattori ed ai processi protettivi che intervengono nel passaggio fra il periodo di cura e la vita indipendente, al fine di individuare quali di questi possano promuovere la costruzione di percorsi di autonomia resilienti (Glynn N., Mayock P., 2019; Pandolfi, 2015; Stein, 2012; Bastianoni, Zullo, 2012); di seguito si riportano i principali:

- l’aver sperimentato una buona esperienza di cura e di accoglienza in comunità;
- l’aver acquisito le abilità pratiche necessarie per la gestione della vita quotidiana in autonomia;
- la pianificazione graduale dell’uscita dalla comunità, affinché i ragazzi non si sentano, improvvisamente, lasciati a loro stessi;
- la partecipazione attiva del giovane nelle decisioni che riguardano il proprio progetto di vita ed il proprio futuro;
- il raggiungimento di un buon livello di autostima ed autoefficacia;
- la rielaborazione e l’accettazione della propria storia personale;
- la presenza di una buona rete relazionale e sociale;
- la presenza di riferimenti adulti significativi, mantenendo anche la continuità dei legami di fiducia instaurati nel periodo di accoglienza;
- opportunità di inserimento lavorativo e/o di successo scolastico;
- supporto educativo ed economico dopo l’uscita dalla comunità;
- l’elaborazione di progetti personalizzati di accompagnamento all’autonomia.

Nel nostro Paese le esperienze consolidate e le sperimentazioni più recenti di programmi ed interventi rivolti ai *care leavers* hanno recepito la necessità di valorizzare e assumere come basi e parametri fondanti i fattori protettivi sopra esaminati, come accade, da oltre un decennio, nella regione Sardegna, unica in Italia ad avere una normativa specifica (L.R. 11 maggio 2006, n.4, art.17, comma 2) per il finanziamento e la realizzazione di percorsi triennali di accompagnamento all’autonomia, denominata ‘Prendere il volo’<sup>2</sup> e, attualmente, a livello nazionale, nell’avvio del fondo sperimentale di interventi in favore di coloro che, al compimento della maggiore età, vivono fuori dalla famiglia di origine sulla base

2 La documentazione completa è consultabile al seguente link: <http://delibere.regione.sardegna.it/protected/43403/0/def/ref/DBR43305/>

di un provvedimento dell'autorità giudiziaria, previsto e finanziato nell'ambito del Fondo per la Lotta alla Povertà e all'Esclusione Sociale e realizzato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti<sup>3</sup>.

In entrambi i casi si tratta di interventi multidimensionali nel lungo periodo (tre anni) che hanno la finalità di prevenire condizioni di povertà e di marginalità sociale dei *care leavers*, consentendo loro di completare il percorso di crescita verso l'autonomia mediante un supporto specifico e individualizzato che prevede: la centralità del giovane protagonista nel proprio progetto di vita; il supporto materiale ed economico; l'inserimento attivo nella società (attraverso la prosecuzione degli studi o l'inserimento lavorativo); il coinvolgimento della rete dei soggetti e delle relazioni che ruotano intorno al giovane.

## 2. Educazione permanente e partecipazione attiva: l'associazionismo dei *care leavers*

Come noto, il concetto di apprendimento è da intendersi in maniera ampia, ben oltre la dimensione specifica dei percorsi di istruzione e formazione, in quanto si estende durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni. Di qui l'affermarsi di definizioni come: *lifelong learning*, *lifelong education*, *life-wide learning* e *lifedeeep learning*, che richiamano alla complementarietà tra diversi tipi di apprendimento possibili (formale, non formale, informale, contestuale ed intersoggettivo) e che comprendono quello scolastico e formativo, ma anche quello che si realizza nell'ambito lavorativo o nelle diverse esperienze di vita e nelle storie individuali. In tale direzione, Alberici (2002, p. 20) afferma che:

si delinea così la possibilità di adottare il paradigma di educazione permanente come riconoscimento della possibilità di apprendimento durante il corso della vita e in qualsivoglia contesto. Possibilità che può consentire agli individui di: affrontare le sfide del cambiamento sul terreno dell'economia e del lavoro; partecipare

3 Decreto del Direttore Generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale n. 523 del 6 novembre 2018.

attivamente sul terreno politico, sociale, culturale alla vita singola e associata; dare un senso, attribuire un significato al proprio e all'altrui fare.

In questa prospettiva, le competenze per l'apprendimento permanente richiedono l'assunzione di nuove forme di responsabilità, di capacità di partecipazione e di azione, di scelta e di realizzazione, come mette in evidenza la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente che, nello specifico, sottolinea l'importanza di sostenere lo sviluppo della capacità di imparare a imparare quale presupposto per apprendere e partecipare alla società in una prospettiva di apprendimento permanente.

Pati (2014) fa riferimento ad un modello sistemico di educazione permanente che sostiene l'istanza pedagogica del sistema formativo integrato; sulla stessa linea Calaprice (2014, p. 250) parla di 'formazione educante' che, in prospettiva *lifelong/lifewidellifedeeep learning-education*, sottende un "processo che interessa la vita dell'uomo nella sua totalità, nella sua storicità, che lo impegna nella sua capacità di autoeducazione e partecipazione e che deve essere in grado di rendere ogni soggetto capace di autocritica, e quindi di vivere con responsabilità il proprio mestiere di essere umano".

A tal proposito, emerge la rilevanza della dimensione partecipativa e delle esperienze di cittadinanza attiva che si configurano come occasioni per promuovere consapevolezza personale e rafforzamento della rete sociale in cui si agisce; l'apprendimento permanente, in tale ottica, può assumere:

un ruolo di promozione di politiche inclusive, in particolare nei riguardi di fasce di popolazione a rischio [...] il legame tra apprendimento continuo e partecipazione comunitaria afferma pertanto la centralità della dimensione educativa, della relazione sociale e delle scelte che ogni cittadino compie nel combinare le opportunità di apprendimento esistenti nei diversi momenti della sua vita (Costa, 2016, p. 66).

In particolare, il riconoscimento del valore delle reti sociali, come specifica Dozza (2012), contribuisce al rafforzamento del capitale sociale e umano.

Alla luce di tali assunti, si evince l'importanza di favorire pratiche di

cittadinanza attiva dal basso e di protagonismo diretto dei *care leavers*, intese come esperienze di educazione permanente, in quanto promuovono processi di resilienza, valorizzazione ed *empowerment*, rafforzamento dell'autostima, delle abilità cognitive e delle competenze sociali, oltre che della capacità di imparare ad imparare da sé, agendo nel contesto sociale da attori principali (Saglietti, 2016; Cossar, Brandon, Jordan, 2014). Il diritto alla partecipazione è, altresì, sancito anche dall'art. 12 della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Organizzazione delle Nazioni Unite, 1989).

In tale prospettiva, in tempi recenti, si assiste alla nascita di associazioni costituite da ex ospiti delle comunità per minori, impegnati in prima persona nella promozione dei propri diritti e nel supporto ad altri *care leavers* che affrontano le difficoltà connesse alla fase di transizione verso l'autonomia. Nel Regno Unito è presente, ad esempio, l'associazione denominata *The Care Leavers' Association (CLA)*<sup>4</sup>, che riunisce *care leavers* di tutte le età con l'obiettivo di migliorare il sistema di cura attuale e la qualità di vita di coloro che lo lasciano, nonché diffondere un'adeguata conoscenza sul tema, al fine di ridurre i pregiudizi e gli stereotipi che spesso la società ha nei confronti di coloro che hanno vissuto all'interno delle strutture educative residenziali per minori. In Italia è presente, dal 2010, l'Associazione Agevolando, che si configura come prima e unica associazione nazionale, attiva in diverse regioni, dedicata al supporto di giovani in uscita o usciti da percorsi di accoglienza e composta in gran parte da persone che hanno avuto una precedente esperienza in comunità o in affido<sup>5</sup>. Anche in questo caso la finalità principale è, da un lato, sostenere i *care leavers* privi o carenti delle risorse necessarie per raggiungere un sufficiente grado di autonomia da punto di vista abitativo, lavorativo e relazionale e, dall'altro lato, accrescere la partecipazione dei *care leavers* alle decisioni che li riguardano, mediante azioni ed attività mirate.

Un interessante progetto implementato e supportato proprio dall'attivismo associazionistico di Agevolando è il "*Care Leavers Network Italia: sviluppo di welfare generativo attraverso l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva di giovani fuori dalla famiglia di origine*", attualmente finanziato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali e realizzato in col-

4 Cfr. il sito: <http://www.careleavers.com>

5 Cfr. il sito: [www.agevolando.org](http://www.agevolando.org)

laborazione con CNCA (Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza) e l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza<sup>6</sup>. Altri partner del progetto sono l'Università di Padova, l'Università di Sassari e SOS Villaggi dei Bambini Italia. Il progetto coinvolge diverse Regioni italiane (Emilia-Romagna, Piemonte, Veneto, Trentino-Alto Adige, Sardegna e Campania) e ha promosso la creazione di una rete di ragazzi e ragazze tra i 16 e i 25 anni che vivono o hanno vissuto un periodo della loro vita in comunità o in affidamento e che sono stati coinvolti in un percorso di partecipazione e di cittadinanza attiva, con lo scopo di promuovere momenti di scambio e riflessione e d'intervenire a livello sociopolitico, mediante la proposta di suggerimenti e idee, per orientare e migliorare gli interventi.

Nelle regioni coinvolte sono stati realizzati dei *focus group* tematici e si sono costituiti dei gruppi attivi di *care leavers* che hanno presentato le loro riflessioni in conferenze regionali che sono state organizzate tra il 2016 e il 2017. Nel mese di luglio 2017 si è svolta a Roma la prima conferenza nazionale dei *care leavers* italiani, nella cui sede è stato presentato, quale esito importante del progetto, un documento di raccomandazioni elaborate dai ragazzi del Network sulle buone prassi legate all'accoglienza in comunità e all'uscita (Associazione Agevolando, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017)<sup>7</sup>. Nel 2018/2019 il progetto è stato sviluppato anche in altri contesti regionali.

Esperienze associative che riescono ad implementare percorsi progettuali strutturati come quello esaminato, anche grazie alle sinergie con partner istituzionali, professionali e accademici, hanno il merito di creare opportunità e spazi concreti in cui dare voce ai protagonisti su temi importanti, che li riguardano da vicino, con la possibilità che questa voce sia ascoltata direttamente nelle sedi e dalle persone che, per ruolo, hanno potere e responsabilità decisionale nell'orientare le politiche e le pratiche di intervento. In tal senso, alcune delle ricadute significative in cui hanno inciso/contribuito le attività svolte negli ultimi anni dal *Care Leavers Network* Italia sono state: la sottoscrizione di un Protocollo con il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti sociali per realizzare azioni di supporto e attività formative congiunte; la sottoscrizione, da parte del Miur

6 Cfr. il sito: <http://www.agevolando.org/care-leavers-network/>

7 Il documento è consultabile all'indirizzo web: [www.agevolando.org/wp-content/uploads/2017/07/Documento-conferenza\\_CLN.pdf](http://www.agevolando.org/wp-content/uploads/2017/07/Documento-conferenza_CLN.pdf)

e dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, delle Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia d'origine (2017) e l'approvazione del già citato fondo nazionale sperimentale in favore dei giovani *care leavers*, che, tra le altre cose, prevede anche il coinvolgimento di questi ultimi in organismi di partecipazione attiva (le *youth conferences*) a livello locale, regionale e nazionale.

### 3. Spunti di riflessione sull'esperienza realizzata in Sardegna

La prima declinazione del progetto *Care Leavers Network* in Sardegna è avvenuta nel 2017, mentre la seconda recente esperienza, su cui si concentra l'attenzione in questo paragrafo, è stata condotta nell'anno 2019. Grazie alla stipula di un Protocollo di Intesa con l'associazione Agevolando, l'Università di Sassari – Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione – in qualità di partner del progetto nazionale, ha potuto dare il proprio contributo e supporto scientifico alla realizzazione del percorso nel territorio locale, in collaborazione con i referenti nazionali e regionali.

Le attività hanno preso avvio nel mese di febbraio 2019 con il coinvolgimento di un gruppo di 10 ragazze e ragazzi, di età compresa tra i 16 e i 22 anni, alcuni di loro ospiti di comunità per minori, mentre altri già usciti dal sistema di accoglienza e attualmente inseriti in progetti di accompagnamento all'autonomia.

Sono stati organizzati 6 incontri tra marzo e giugno 2019, in cui, attraverso *focus group* guidati dai facilitatori e il confronto e *brainstorming* attivo tra i partecipanti, stimolato anche dall'utilizzo di testi e materiali musicali suggeriti dagli stessi *care leavers*, è stato possibile individuare, partendo dall'esperienza di ciascuno e dalla condivisione all'interno del gruppo, di alcuni nuclei tematici chiave attorno a cui far emergere vissuti, considerazioni e proposte. Il passaggio successivo è stato quello di trasformare e rielaborare la ricchezza dei contenuti raccolti durante il percorso in indicazioni/raccomandazioni/ricieste da portare all'attenzione della Conferenza regionale, che si è svolta nel mese di giugno 2019 presso l'Università di Sassari e a cui hanno preso parte rappresentanti delle comunità per minori, dei servizi sociali, della Direzione regionale delle politiche sociali, del Tribunale per i Minorenni di Sassari e dell'Università. Ciascuna ragazza e ciascun ragazzo ha rivestito un ruolo da protagonista

e si è fatto portavoce delle raccomandazioni elaborate, che hanno incentivato il dibattito e un'interazione costruttiva con i diversi ruoli e figure professionali presenti con la restituzione di *feed-back* positivi ai *care leavers* in termini di ascolto e di assunzione di impegni per migliorare le pratiche, gli interventi e i servizi a vari livelli.

Si sintetizzano di seguito i principali nuclei tematici emersi ed uno stralcio delle riflessioni che compongono il documento pensato e scritto da tutti/e i ragazzi e le ragazze coinvolti nel progetto<sup>8</sup>:

– La vita in comunità: “Dalle nostre esperienze sono emerse tante cose, tra cui anche tanti spunti per migliorare la nostra vita in comunità, che non è sempre facile. Chiediamo che fra educatori e ragazzi ci sia chiarezza [...] pensiamo che le regole non devono essere imposte, ma spiegate [...] durante il percorso in comunità non deve essere tralasciato il rapporto con la famiglia di origine [...] Uno degli aspetti più belli della vita in comunità è fare delle esperienze e delle attività tutti insieme [...] tutte le comunità dovrebbero essere accoglienti e avere del personale in grado di sostenere noi ragazzi e le nostre famiglie”;

– Famiglie affidatarie: “Alcuni di noi prima di arrivare in comunità hanno vissuto in una famiglia affidataria. Purtroppo la nostra esperienza non è stata positiva per diversi motivi. Spesso ci siamo sentiti trattati diversamente dagli altri figli naturali, meno amati e magari più soli [...] Un affidamento fallito è per noi un'ulteriore sofferenza! Per questo chiediamo ai giudici e ai servizi sociali di scegliere con attenzione le famiglie affidatarie e di controllare come va la situazione perché spesso i genitori affidatari non sono preparati e non riescono a gestire i nostri comportamenti o le nostre difficoltà. Non sempre l'affidamento è la soluzione migliore!”;

– Servizi sociali: “Agli assistenti sociali chiediamo presenza, disponibilità, professionalità e sincerità! Abbiamo diritto di sapere cosa sta succedendo nelle nostre vite e i motivi per cui veniamo allontanati dalla nostra famiglia! Trovate le parole adatte alla nostra età,

8 Il documento integrale è scaricabile al seguente link: <http://www.agevolando.org/wp-content/uploads/2019/06/RACCOMANDAZIONI-CLN-SARDEGNA.pdf>



siate sinceri e non diteci bugie! [...] Le nostre famiglie naturali spesso sono un casino, ma sono sempre le nostre famiglie! Fate il possibile per aiutarle [...] E a meno che non sia strettamente necessario non separateci dai nostri fratelli e dalle nostre sorelle!”;

– Educatori: “Voi educatori siete il nostro punto di riferimento perché condividete con noi la vita in comunità, sia nei momenti belli che in quelli difficili [...] per questo vi diciamo che per noi è importante avere con voi un rapporto basato sul rispetto e sulla fiducia reciproca. Vi chiediamo di volerci bene come se fossimo figli vostri perché per noi siete come dei genitori! [...] Il compito principale degli educatori dovrebbe essere quello di tutelare noi ragazzi, di proteggerci e di sostenerci [...] Infine, vi chiediamo di fare il vostro lavoro non solo per i soldi, ma fatelo con il cuore e con amore!”;

– Autonomia: “[...] Per tutti noi andare via dalla comunità provoca paura perché si lasciano le relazioni, l’affetto e le sicurezze che abbiamo. E’ quindi molto importante non lasciarci soli in questo momento e accompagnarci nell’uscita [...] Ci piacerebbe, alla fine del percorso in comunità, confrontarci insieme a voi (educatori e assistenti sociali) sui progressi fatti e sentire che siete orgogliosi di noi. Per chi volesse è importante anche mantenere i rapporti con la comunità e con gli educatori anche dopo essere andati via. Il progetto ‘Prendere il volo’ della Regione Sardegna è davvero una bellissima opportunità per il nostro futuro e per questo chiediamo alla Regione di poter essere ascoltati durante il percorso, per poter sentire direttamente da noi come vanno le cose, se abbiamo incontrato difficoltà e quali obiettivi stiamo raggiungendo”;

– Partecipazione: “Ascoltateci davvero, non per finta o in teoria! Spesso non ci siamo sentiti presi in considerazione [...] Nessuno è più esperto di noi che certe cose le viviamo o le abbiamo vissute sulla nostra pelle”.

Dalle parole dei *care leavers* si evince l’intensità e la delicatezza degli argomenti affrontati, ma anche la capacità riflessiva e l’auto-consapevolezza personale acquisita, che si fortifica nello scambio reciproco all’interno del gruppo, con coloro che hanno condiviso la medesima esperienza di vita.

Dal punto di vista della ricerca educativa, un aspetto importante del percorso svolto è stato lo sguardo sistematico di indagine e di riflessione

all'interno di quello che, nell'ambito della Ricerca Azione, viene definito "contesto etico mutualmente accettabile" (Mantovani, 1998, p. 169) che rimanda al superamento della pretesa neutralità del ricercatore e della ricerca "che non si limita a conoscere un fenomeno ma che deve diventare un agente di cambiamento socio-educativo" (Ivi, p. 170). In questo caso, la ricerca e l'azione educativa assumono la funzione di catalizzatori per la promozione delle potenzialità dell'associazionismo, anche ai fini di un migliore orientamento delle politiche, dei servizi e delle pratiche.

Infine, l'esperienza associativa tra *care leavers* può assumere la forma di educazione continua di sé stessi, come si coglie da alcune dei *feed-back* dei giovani partecipanti al progetto in merito al senso che ha avuto per loro il percorso svolto<sup>9</sup>:

Per me è stato importante potermi confrontare con altri nella mia stessa situazione, conoscere le loro storie e dire la mia. Il momento più bello è stato la conferenza finale perché ci siamo sentiti ascoltati veramente (F-16);

È bello sapere di poter essere di aiuto per altri ragazzi che come me hanno vissuto per tanto tempo in comunità. È stato bello il clima che si è creato nei momenti in cui ci siamo ritrovati insieme, un clima speciale, difficile da descrivere (M-22);

E' stato bello mettersi in gioco, anche per altri ragazzi che affrontano o hanno affrontato un percorso di tutela simile o come il mio. Mi è servito per migliorare la capacità di esprimere le mie opinioni (F-21).

Queste testimonianze restituiscono il senso di autoefficacia sperimentato nel percepirsi attori di potenziale cambiamento, sia verso altri ragazzi, ma anche verso il sistema dell'accoglienza sul piano politico e sociale, nonché l'opportunità di apprendimento reciproco, maturato nel confronto delle rispettive traiettorie biografiche e dall'acquisizione di nuove competenze sociali e relazionali (Barry, Gráinne, Nigel, 2019; Dixon, Ward, Blower, 2019).

9 Le testimonianze sono seguite da una sigla identificativa che, nel rispetto dell'anonimato, riporta il genere e l'età in cifre dei giovani intervistati.

L'intreccio di queste dimensioni costituisce quella forma di educazione permanente che valorizza il contributo individuale e collettivo che ogni individuo, partendo dalla propria storia, può apportare nel contesto sociale di riferimento, a partire dalla giovane età e per tutto l'arco della vita, trasformando ostacoli e fragilità in risorse e capacità.

## Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Associazione Agevolando, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (eds.) (2017). *In viaggio verso il nostro futuro. L'accoglienza 'fuori famiglia' con gli occhi di chi l'ha vissuta*.
- Barry P.S., Gráinne M., Nigel T. (2019). Recognition, Inclusion and Democracy: Learning from Action Research with Young People. *Educational Action Research*, 27(3): 347-361.
- Bastianoni P., Zullo F. (eds.) (2012). *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti della pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calaprice S. (2014). Educazione Permanente: il Modello Formativo Educatore Sistemico Relazionale. In L. Dozza, S. Olivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 240-251). Milano: Franco Angeli.
- Cossar J., Brandon M., Jordan P. (2014). "You've got to trust her and she's got to trust you": children's views on participation in the child protection system". *Child and Family Social Work*, 21(1): 103-112.
- Costa M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2): 63-78.
- Dixon J., Ward J., Blower S. (2019). "They Sat and Actually Listened to What We Think about the Care System": The Use of Participation, Consultation, Peer Research and Co-Production to Raise the Voices of Young People in and Leaving Care in England. *Child Care in Practice*, 25(1): 6-21.
- Driscoll J. (2013). Supporting care leavers to fulfill their educational aspirations: resilience, relationships and resistance to help. *Children and Society*, 27: 139-149.
- Dozza L. (ed.) (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri L., Melacarne G. (2012). I giovani e il lavoro. *Education, Sciences and Society*, 1: 10-22.
- Glynn N., Mayoock P. (2019). "I've Changed so Much within a Year": Care Lea-

- vers' Perspectives on the Aftercare Planning Process. *Child Care in Practice*, 25(1): 79-98.
- Iori V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Education, Sciences and Society*, 1: 23-35.
- Istat (2019). *Rapporto annuale. La situazione del Paese*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Istat (2014). *Generazioni a confronto. Come cambiano i percorsi verso la vita adulta*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Legge 28 marzo 2001 n. 149 - Diritto del minore alla propria famiglia. Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile.
- Mantovani S. (ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017). *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali - Decreto del Direttore Generale per la lotta alla povertà e per la programmazione sociale n. 523 del 6 novembre 2018.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (1989) - Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.
- Pati L. (2014). Per un modello sistemico di educazione permanente. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 226-231). Milano: Franco Angeli.
- Pandolfi L. (2015). *Costruire resilienza. Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*. Milano: Guerini Scientifica.
- Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Regione Autonoma della Sardegna - L.R. 11 maggio 2006, n. 4, art. 17, comma 2.
- Saglietti M. (2016). I ragazzi crescono partecipando. Il quotidiano co-evolversi di educatori e ragazzi costruendo comunità per minori. *Lavoro Sociale*, XVII(4): 90-98.
- Saraceno C. (2017). *L'equivoco della famiglia*. Bari: Laterza.
- Stein M. (2012). *Young People Leaving Care. Supporting Pathways to adulthood*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Stein M., Munro E.R. (2008). *Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice*. London: Jessica Kingsley Publisher.

## Costruire competenze adulte formandosi intorno a competenze bambine

### Developing adult competences by building on children's competences

Monica Guerra

Assistant Professor | Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | [monica.guerra@unimib.it](mailto:monica.guerra@unimib.it)

Elena Luciano

Assistant Professor | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | [elena.luciano@unipr.it](mailto:elena.luciano@unipr.it)

abstract

The topic of competences on the one hand and the creation of an integrated system of services for childhood from 0 to 6 years on the other, represent two current issues, referred to in literature as well as by European and international legislative indications. This contribution forms part of a training activity which draws together and problematizes these two demands, involving all the educators, teachers and educational coordinators of the educational services and pre-schools for children aged 0 to 3 in an area in the province of Bergamo. In presenting some first results of the two years of work carried out to date, this article considers certain issues and parts of the project that are particularly incisive from a training perspective, both for the professional development of the educators, teachers and coordinators involved and for the start of a process of co-construction of the broadest integrated educational system of the services and schools in which they operate at local level.

**Keywords:** competences, integrated system of education from 0-6, transformative learning, professional development, collegiality

Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; i paragrafi 3 e 4 sono comunque attribuibili a Monica Guerra, mentre i paragrafi 1, 2 e 5 a Elena Luciano.

Il tema delle competenze da un lato e la realizzazione di un sistema integrato dei servizi per l'infanzia da 0 a 6 anni dall'altro costituiscono due nodi attuali, richiamati dalla letteratura come dalle indicazioni normative, europee e nazionali. Il contributo si inserisce nell'ambito di un'esperienza di formazione che raccoglie e problematizza queste due istanze, coinvolgendo tutti gli educatori, gli insegnanti e i coordinatori pedagogici dei servizi educativi rivolti a bambini di età 0-3 e delle scuole dell'infanzia di un Ambito Territoriale della provincia di Bergamo. Nel presentare alcuni primi esiti del lavoro biennale finora condotto, il contributo propone alcuni nodi e passaggi del progetto particolarmente incisivi dal punto di vista formativo, sia per lo sviluppo professionale di educatori, insegnanti e coordinatori coinvolti sia per l'avvio di un processo di co-costruzione del più ampio sistema educativo integrato dei servizi e delle scuole in cui essi operano a livello territoriale.

**Parole chiave: competenze, sistema integrato di educazione e istruzione 0/6, apprendimento trasformativo, sviluppo professionale, collegialità.**

## 1. Qualità educativa e professionalità nei servizi educativi per l'infanzia<sup>1</sup>

L'investimento sulla professionalità di chi si occupa della cura e dell'educazione dei bambini nella fascia di età 0/6 anni è oggi riconosciuto a livello europeo come un aspetto strategico su cui fare leva per favorire la qualificazione dei servizi educativi e scolastici rivolti ai bambini più piccoli, cosa che rappresenta una priorità nell'agenda europea degli ultimi anni. La Comunicazione della Commissione Europea del 2011 "Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori" segnala una disparità tra le opportunità di formazione propedeutica, interna e di aggiornamento professionale continuo rivolte agli operatori dei servizi per la prima infanzia rispetto a quelle che coinvolgono il personale scolastico. Nella medesima Comunicazione emerge la preoccupazione per la "tendenza ad assegnare il lavoro 'didattico' a personale qualificato e la 'cura' a elementi meno qualificati, che spesso si traduce in una mancanza di continuità nella cura e nell'istruzione dei singoli bambini" e, in relazione a ciò, viene indicata l'urgenza di investire sulla professionalizzazione e sulla specializzazione dell'organico del settore Early Childhood Education and Care.

Analogamente, il "Quadro di riferimento europeo per la qualificazione dei servizi educativi e di cura per l'infanzia" (Lazzari, 2016), sollecitando un approccio pedagogico olistico che valorizzi la centralità di bambini e bambine, insieme alle loro famiglie, indica, tra i dieci principi ne-

goziati a livello europeo per una visione condivisa di qualità educativa dei servizi per l'infanzia, un'area specifica dedicata al personale che vi opera e alla sua formazione.

L'investimento sulle competenze professionali del personale educativo, del resto, insieme ad adeguate condizioni di lavoro e all'offerta di opportunità formative efficaci nel rispondere alla specificità dei contesti e ai bisogni formativi dei diversi gruppi di lavoro, sono ampiamente riconosciuti, a livello internazionale, come elementi fondamentali per la qualità dei servizi per l'infanzia (Urban et al., 2011; Ocse, 2012), in quanto capaci di incidere sulla progettazione e realizzazione delle pratiche educative, sulle relazioni tra adulti e tra adulti e bambini, nonché sullo sviluppo dei bambini e sui loro risultati di apprendimento (Litjens, Taguma, 2010).

Accanto a ciò, in Italia l'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione 0/6 attraverso la Legge n.107 del 13.7.2015 - Riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione, e il successivo decreto legislativo attuativo (D.lg. 65 del 13.4.2017) ha lanciato nel nostro Paese una significativa sfida ai servizi e alle scuole per l'infanzia, indicando l'opportunità di costruire nuove prospettive educative dentro a un curriculum 0/6 che integri educazione e istruzione in modo coerente e armonico, capace di resistere allo schiacciamento della progettualità in un'ottica meramente funzionale alla scuola primaria, da un lato, e di rilanciare entro il sistema di istruzione prospettive educative inclusive e multiculturali, dall'altro. All'interno del sistema dei servizi rivolti ai bambini più piccoli, la formazione del personale educativo, già riconosciuta come dimensione nodale e imprescindibile indicatore di qualità nella tradizione culturale di tali servizi (Bondioli, Ferrari, 2004), assume ulteriormente un ruolo cruciale (Bobbio, Savio, 2019).

Si profila così la necessità di promuovere sempre più la formazione e lo sviluppo di un profilo professionale alto e specifico per favorire una prospettiva educativa e culturale continua e coerente per i bambini dalla nascita ai sei anni (Bondioli, 2017; Balduzzi, 2018), anche in funzione di un sistema integrato che va costruito sul campo, facendo i conti con la specificità dei contesti territoriali e con l'eterogeneità delle culture e delle pratiche dei servizi e dell'infanzia che li abitano.

## 2. Promuovere competenze verso un sistema integrato di educazione e istruzione 0/6

Alla luce di tali premesse, il progetto di formazione “Competenze e progettualità nei servizi educativi per l’infanzia. Verso un sistema integrato di educazione e istruzione 0/6” è stato promosso da un Ambito Territoriale della provincia di Bergamo, ovvero quello della Val Seriana, proprio nell’idea di investire in modo integrato su alcune specifiche competenze di educatori e insegnanti<sup>1</sup>, in primis quelle di osservazione e documentazione delle competenze dei bambini e di progettazione di contesti educativi e scolastici capaci di riconoscerle, promuoverle e svilupparle entro un intreccio stretto e imprescindibile tra educazione, cura e apprendimento. Tali competenze degli adulti rientrano tra quelle competenze specifiche previste dal profilo professionale recentemente tracciato da Bondioli (2017) per l’educatore 0/6, la cui formazione iniziale, permanente e continua rappresenta un’opportunità importante per co-costruire significati educativi trasversali e coerenti dentro al curricolo 0/6 (Bondioli, Savio, 2018; Zaninelli, 2018) e in vista della costruzione di quel sistema integrato dalla nascita ai sei anni previsto dalla normativa nazionale.

La scelta – sostenuta anche da un percorso formativo avviato l’anno precedente dal Comune di Bergamo su obiettivi simili e con il medesimo target di destinatari – è stata quella di investire sulla formazione comune di alcune specifiche competenze dei professionisti coinvolti nel sistema territoriale di servizi e scuole per l’infanzia; formazione intesa come terreno su cui favorire innanzitutto processi di conoscenza reciproca a partire dai quali incoraggiare processi di scambio e di costruzione condivisa di prospettive pedagogiche ed educative coerenti, dentro a una logica di lenta, progressiva co-costruzione culturale di un sistema integrato di educazione e istruzione 0/6 nel territorio della Val Seriana. All’interno del progetto, la scelta di partire dall’analisi delle “competenze bambine” – ovvero delle competenze di chi nei servizi educativi e nelle scuole dell’in-

1 Si consideri, come elemento significativo della distinzione tra il segmento dei servizi educativi per l’infanzia (per bambini di età 0/3 anni) e il segmento della scuola per l’infanzia, l’utilizzo diffuso (in questa come in altre realtà italiane) di due diversi termini per riferirsi ai professionisti che in essi operano: “educatori” nei primi, “insegnanti” nella seconda.



fanzia transita per crescere e imparare – consente allo sguardo adulto, formato dalla esperienza professionale e personale di ogni educatore e insegnante di rendersi manifesto, rendendo altresì manifesto come le competenze dei più piccoli siano costruzioni dentro cui si incontrano le individualità dei bambini e delle bambine, da un lato, e la disponibilità o meno degli adulti a coglierle, valorizzarle e promuoverle, dall'altro.

Il tema delle competenze, del resto – quelle degli adulti così come quelle dei bambini – costituisce un nodo fondamentale nel dibattito scientifico internazionale e, già a partire dai servizi per l'infanzia, assume un ruolo rilevante relativamente alla definizione di curricoli e programmi educativi e scolastici, ricoprendo una posizione centrale sia nel sistema educativo sia in quello produttivo.

Tra le questioni dibattute in merito, una prima riguarda la polisemia del concetto (Le Boterf, 2008), che rende la sua sistematizzazione difficile e richiede una prospettiva interdisciplinare per poter integrare i diversi aspetti – individuali, sociali, cognitivi, affettivi, contestuali... – che lo riguardano. Le stesse definizioni europee di competenza<sup>2</sup>, per esempio, si pongono nell'ambito di un dibattito scientifico sulla pluralità di combinazioni possibili in merito ai rapporti tra performance, competenza, capacità, conoscenza, abilità e metacognizione: non a caso, di fronte alla molteplicità di significati e accezioni di competenza, è opportuna la scelta di esplicitarne una e di attenersi (Perrenoud, 2010).

Oltre a ciò, il dibattito invita a considerare che le competenze e la loro valutazione possono essere affrontate da diverse prospettive teorico-epistemologiche e metodologiche, il che suggerisce approcci cauti e sempre teoricamente fondati, al fine di evitare di “metter assieme principi, pratiche, strumenti alla rinfusa” (Coggi, 2002, p. 114), come talora le politiche nazionali ed europee, nonché una certa pressione sociale sensibile ad accelerazioni e tecnicismi inducono a fare.

- 2 Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, le “competenze”, descritte in termini di responsabilità e autonomia, richiamavano una “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nella Raccomandazione del 22.5.2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, le competenze sono definite come “una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti”.

Un approccio critico e riflessivo alle competenze nei servizi per l'infanzia è peraltro oggi auspicato anche a livello internazionale, in particolare di fronte ai temi della valutazione degli apprendimenti e delle competenze dei bambini nei primi anni di vita (Moss *et al.*, 2016). Si tratta di un invito cui prestare attenzione, considerata la logica strumentale che connota sovente le politiche europee, nelle quali l'investimento sulle competenze è teso alla società e al mondo del lavoro di domani, con il rischio che tale curvatura tecnicista solleciti una sempre più marcata centratura su temi e approcci orientati a definire in modo oggettivo, universale e misurabile i risultati dell'apprendimento, a discapito di temi come la diversità, la partecipazione e il gioco (Urban, 2015; Moss *et al.*, 2016).

La complessità delle questioni che comporta assumere le competenze dei bambini come sfondo del lavoro educativo, pertanto, impone un approfondimento con educatori e insegnanti, che inevitabilmente interroga il loro profilo professionale e spesso conduce alla ristrutturazione delle stesse competenze educative degli adulti. Le competenze di un operatore educativo per l'infanzia 0/6 sono del resto peculiari e specifiche, proprio per la natura peculiare sia dello sviluppo del bambino in questa fascia di età sia dei contesti educativi che lo accolgono (Bondioli, 2017), dove il concetto di competenza è spesso utilizzato con superficialità e oggetto di slittamenti semantici inconsapevoli.

### 3. Contesto, obiettivi, contenuti e metodi di un percorso formativo

Il contesto in cui il progetto qui presentato ha preso avvio è un contesto fertile, perché da tempo interessato a percorsi formativi compositi e coerenti, disponibile ad assumere temi cruciali via via emergenti, come in passato è stato, ad esempio, quello della qualità e della valutazione e autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia. Si tratta di un territorio in cui i servizi per bambini da 0 a 3 anni – che qui sono nidi, micronidi e servizi integrativi<sup>3</sup>, sia comunali che privati e cooperativi – sono stati abituati a lavori comuni e condivisi nell'Ambito Territoriale della Val Se-

3 Coerentemente con l'articolazione dei servizi educativi per l'infanzia prevista dal Dlgs 65/2017, art. 2.

riana, che è composto da 18 Comuni, per una popolazione totale di poco meno di 100mila abitanti.

L'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni ha dato ulteriore slancio ai progetti di formazione territoriali, allargandoli anche alle scuole dell'infanzia statali e paritarie presenti nell'Ambito.

Qui, come sul territorio nazionale e come del resto in moltissimi paesi europei, la presenza a livello politico-istituzionale di un sistema "diviso" in due segmenti – l'uno costituito dai servizi per la prima infanzia rivolti a bambini di età compresa tra 0 e 3 anni e l'altro costituito dalla scuola dell'infanzia rivolta ai bambini di età 3-6 anni – ha creato una generale separazione tra i due settori, che si evidenzia nella differenziazione delle regolamentazioni, delle percentuali di diffusione e delle modalità di offerta, del diverso investimento di risorse pubbliche.

I recenti provvedimenti normativi hanno allontanato i servizi educativi per l'infanzia dalla logica assistenziale per farli entrare a pieno titolo nella sfera educativa, favorendo continuità tra il segmento di età 0/3 e 3/6 e valorizzando la scuola dell'infanzia come proposta centrale nel sistema dell'educazione e dell'istruzione, sia per la sua peculiarità pedagogica e didattica sia per la sua connessione con i servizi per la prima infanzia, da un lato, e con la scuola primaria, dall'altro. Nidi e scuole dell'infanzia costituiscono infatti per i bambini e per i loro genitori passaggi ed esperienze cruciali, altamente significative per lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nell'ambito di processi e contesti educativi extrafamiliari.

Nella pluralità di tipologie di servizi educativi rivolti ai bambini della fascia di età 0/6 emergono oggi situazioni educative sollecitate dai cambiamenti sociali e familiari e da una ricca eterogeneità di riferimenti teorico-epistemologici, modelli, metodi, convinzioni, stili, strategie, storie e aspettative.

Si è dunque partiti da tale eterogeneità al fine di costruire tracce possibili di continuità educativa lungo i contesti in cui i cittadini più piccoli del territorio coinvolto transitano.

Nell'anno educativo e scolastico 2017/2018, su sollecitazione politica, culturale, gestionale e organizzativa dell'Ambito territoriale, ha preso avvio il percorso formativo, che ha coinvolto complessivamente 140 tra educatori, insegnanti e coordinatori di Nidi (13), di Servizi integrativi dell'infanzia (3) e di Scuole dell'infanzia (12), con l'intento di approfondire temi e prospettive relativi alle potenzialità e competenze dei bambi-

ni, alle loro esperienze di apprendimento e alle modalità progettuali attraverso cui è possibile promuoverle all'interno dei percorsi educativi e scolastici.

Ciò ha inteso rispondere innanzitutto al bisogno di investire sulle competenze di educatori e insegnanti relativamente alla progettazione e realizzazione di percorsi formativi rivolti ai bambini (e dunque, indissolubilmente, anche alle famiglie che li accompagnano) capaci di sviluppare “potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo [...] superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali” (Dlgs 65/2017).

Considerata la novità di un contesto formativo rivolto contemporaneamente a tutto il personale educativo dei servizi educativi e scolastici 0/6 del territorio, si è ritenuto prioritario favorire innanzitutto un approccio partecipativo e dinamico (Bondioli, Savio, 2018), capace di creare occasioni di conoscenza e di confronto proprio a partire dalla focalizzazione attiva sulle competenze e sugli apprendimenti dei bambini, da un lato, e sulle modalità attraverso cui essi possono essere promossi nei diversi contesti educativi e scolastici, dall'altro.

Nel primo anno, ciò è stato realizzato, in particolare, accompagnando i partecipanti a una conoscenza reciproca utile a condividere linguaggi e prospettive educative. L'attenzione si è focalizzata innanzitutto su significati, contenuti e metodi dell'osservazione nel contesto educativo, intendendola come strumento privilegiato di conoscenza e di analisi dei dati raccolti da parte di ogni gruppo educativo relativamente a interessi, apprendimenti e competenze dei bambini, nonché ai luoghi entro cui essi sono osservati e promossi.

La seconda annualità del progetto si è focalizzata in modo sempre più approfondito sulla pluralità e sulla specificità di competenze, autonomie e apprendimenti dei bambini nella fascia di età compresa dalla nascita ai sei anni e sulle condizioni attivate dagli adulti che consentono la predisposizione di ambienti di apprendimento capaci di promuovere disposizioni ad apprendere (Carr, 2012) sempre più complesse e diffuse.

Nell'anno educativo in corso, la terza annualità del progetto intende dare continuità al processo di conoscenza, condivisione e co-costruzione di un linguaggio comune relativo al sistema educativo 0/6 e alle relative pratiche di educazione e cura, favorendo anche l'individuazione di priorità educative e di temi specifici su cui investire nell'ambito di differenti progetti di continuità 0/6 sul territorio.

Il percorso, che ha previsto complessivamente 20 ore di lavoro formativo per ciascuna annualità, ha alternato incontri seminariali in plenaria a incontri in sottogruppi stabili, costituiti su base territoriale, ovvero composti mediamente dal personale educativo di cinque tra servizi 0/3 e scuole dell'infanzia del medesimo comune e di territori comunali limitrofi. Sono stati costituiti così cinque sottogruppi territoriali di circa 25/28 membri ciascuno, che sono stati coinvolti in sessioni formative attive attraverso lavori individuali, di piccolo e grande gruppo. In una logica partecipata, si è ritenuto imprescindibile favorire un dialogo riflessivo tra educatori e insegnanti non solo con la propria e altrui pratica educativa, che favorisce, nell'intersoggettività, la consapevolezza delle proprie scelte e azioni (Mortari, 2004; Bondioli, Savio, 2018), bensì la riflessione critica sulle prospettive di significato che fondano e motivano l'azione educativa, espressione più matura dell'adulità, strumento di consapevolezza, di conoscenza e di promozione degli apprendimenti trasformativi che lungo il suo indefesso fluire si generano (Mezirow, 2003).

#### 4. Alcuni nodi attorno al sistema educativo 0/6

Se i processi attuativi del sistema integrato 0/6 hanno aperto a livello nazionale sfide rilevanti e altamente complesse, che richiederanno tempo, orientamento e risorse adeguate, la complessità stessa del primo percorso attivato in tale direzione nell'Ambito Val Seriana, tuttora in corso, non consente ovviamente di essere esaustivi in merito. Per questo, rimandando ulteriori livelli di analisi a future pubblicazioni, intendiamo qui mettere a fuoco esclusivamente alcuni nodi del progetto che ci pare siano stati particolarmente incisivi dal punto di vista formativo – sia per il personale coinvolto sia per il sistema educativo dei servizi in cui essi operano, a livello territoriale – alla luce di quanto emerso dal processo di monitoraggio e valutazione da parte di chi scrive, che è responsabile della supervisione scientifica del progetto, nonché delle valutazioni dei partecipanti raccolte attraverso discussioni proposte ad hoc e la compilazione dei questionari conclusivi delle prime due annualità.

Il percorso presenta peraltro uno scenario altamente volubile e complesso per via di diversi elementi, tra i quali si evidenziano, per esempio: l'eterogeneità delle tipologie di servizi e scuole coinvolte; la pluralità di soggetti gestori e titolari; l'eterogeneità delle storie formative e professio-

nali, nonché delle scelte culturali e pedagogiche, delle singole équipe educative; l'eterogeneità nella tradizione di rapporti con servizi del medesimo comune o territorio, sia in orizzontale, sia in verticale; la numerosità e variabilità di attori coinvolti, talora entrati a progetto in corso. In particolare, la partecipazione di un numero inferiore di scuole dell'infanzia rispetto a quello dei nidi ha rappresentato un problema quando ha lasciato alcuni sottogruppi privi di colleghi del segmento 3/6 con cui dialogare; questo, tuttavia, ha portato gli insegnanti presenti a sollecitare una più ampia partecipazione da parte dei colleghi che inizialmente non avevano aderito al percorso, il che ha favorito l'inserimento – nella terza annualità del percorso – di sei nuove scuole dell'infanzia e di un micro-nido.

Un primo, importante nodo del percorso è stata la ridefinizione di concetti ampiamente presenti nel linguaggio e nelle pratiche dei servizi e delle scuole dell'infanzia, senza tuttavia che si dia sovente un loro approfondimento sufficiente a leggerne potenzialità, ombre e ambivalenze. Uno di questi, ad esempio, è il concetto di autonomia, che è stato discusso con i partecipanti come espressione di una domanda nell'incontro con il mondo, così da ridefinirlo nel dialogo tra individuo e ambiente, piuttosto che come capacità attribuibile essenzialmente alla natura del bambino (Rogoff, 2004), indipendente dai contesti abitati o come sinonimo – usato in modo talora generico talora ambiguo – di competenza. In questo senso, l'autonomia non è più letta come un traguardo da raggiungere teso a portare tutti i bambini a fare (da soli) le stesse cose, attese dagli adulti che si occupano di loro, bensì come un percorso in cui ciascuno è messo nelle condizioni di attraversare le proprie domande secondo modalità e tempi personali. Lo spostamento di responsabilità verso gli adulti affinché l'autonomia dei bambini possa costruirsi è immediatamente evidente e chiama in causa la competenza di questi ultimi di riconoscere quelle domande, di assumere uno sguardo fiducioso verso le potenzialità presenti, di esercitare gesti sensibili e di costruire contesti adeguati a rispondervi (Guerra, 2019). La condivisione di un possibile “linguaggio 0/6” è apparsa propedeutica a permettere ai segmenti 0/3 e 3/6 di comunicare, confrontarsi, conoscersi, andando oltre usi stereotipici di alcuni concetti, ma anche costruendone declinazioni capaci di modificare la prospettiva, sia rispetto ai reciproci servizi che rispetto alle stesse questioni discusse.

Un secondo passaggio nodale che ha caratterizzato l'esperienza in corso ha riguardato il recupero della pratica osservativa come azione sistematica e fondamentale del ruolo dell'adulto, ma anche come strumento promo-

tore di auto-osservazione e osservazione reciproca tra colleghi, anche di servizi differenti. Ciò ha consentito di conoscere più approfonditamente gli obiettivi dell'osservazione nel contesto (Bondioli, 2007) e di farne strumento di raccolta e documentazione dei dati, nonché di partecipazione e di riflessione sulle proprie scelte educative (Guerra, 2014). Anche in questo caso è stato necessario superare un pregiudizio iniziale nei confronti di una pratica assunta spesso solo formalmente e la resistenza a farne veicolo di conoscenza reciproca tra educatori e insegnanti. In particolare, un lavoro di analisi del concetto di osservazione (Balduzzi, Pironi, 2017) e degli strumenti di volta in volta usati nei vari servizi e scuole dell'infanzia ha consentito di ripartire dalla condivisione della centralità di attivare uno sguardo osservativo capace di cogliere l'altro nell'espressione di sé, dei suoi interessi e delle sue potenzialità di sviluppo.

Un terzo nodo significativo affrontato nel percorso riguarda le immagini di bambino e d'infanzia di cui sono intrisi gli sguardi attraverso cui educatori e insegnanti osservano i bambini, ne colgono risorse o lacune, potenzialità o limiti, competenze o mancanze. L'osservazione, la documentazione e l'analisi intersoggettiva di alcune delle pratiche educative, proprie o altrui, messe in atto nella quotidianità educativa ha favorito la riflessione sui propri assunti di fondo e sulle proprie prospettive di significato, ad esempio sulle immagini di bambino (Bondioli, Savio, a cura di, 2017), sul ruolo dei servizi 0/3 e delle scuole dell'infanzia, sul ruolo dell'adulto – educatore o insegnante – sul ruolo del bambino e sulla connotazione della relazione educativa così da promuovere una conoscenza condivisa, costruita all'interno di una dimensione dialogica, e maggior consapevolezza rispetto al ruolo e al potere delle immagini d'infanzia nella pratica educativa (Luciano, 2017).

Un quarto nodo che, come i precedenti, merita ulteriore approfondimento si articola su un piano più metodologico e riguarda le diverse dimensioni in cui la pratica riflessiva e intersoggettiva si è tradotta, all'interno del percorso formativo, in una logica che potremmo definire di "collegialità multiple", che articola cioè su più piani e livelli il concetto di collegialità, su cui la qualità del progetto pedagogico di un servizio si fonda (Maselli, Zanelli, 2013): individuale, cioè del singolo educatore o insegnante, indispensabile per permettere di fare il punto sulle modalità in essere e per avviare processi riflessivi; di gruppo educativo, utile a favorire un impatto all'interno dei rispettivi servizi, rivedendone direttamente orientamenti e pratiche; di gruppo misto, per sostenere gli scambi in una

prospettiva di continuità orizzontale, quindi tra servizi rivolti alla stessa fascia d'età, e verticale, tra servizi 0/3 e 3/6, così da incentivare il sistema integrato auspicato; di gruppo territoriale, con l'obiettivo di collocare i ragionamenti sulla continuità così come sulle competenze tra servizi attivi in territori prossimi; infine di Ambito, intendendo favorire con questo ultimo livello elementi di coerenza politico-istituzionale, pedagogica ed educativa su un territorio più ampio.

## 5. Alla ricerca di continuità e discontinuità

Alla luce di quanto illustrato, tre sembrano gli esiti di maggior interesse e originalità, che stanno richiedendo lo sforzo non solo di singoli educatori, insegnanti, scuole o servizi, bensì dell'intero sistema educativo coinvolto – a livello politico, gestionale, pedagogico ed educativo – nel lento e difficile processo di co-costruzione di un sistema integrato 0/6 da parte di molti degli attori coinvolti.

Un primo esito importante delle due prime annualità è stata la costruzione di un dizionario di competenze individuate come prioritarie per il personale educativo coinvolto, ciascuna declinata attraverso requisiti identificati in abilità, conoscenze e motivazioni, ma soprattutto problematizzata al fine di riconoscere cosa i bambini debbano o meno rintracciare nel contesto perché una data competenza possa manifestarsi. Da ciò è discesa la necessità di indagare cosa fosse necessario modificare nel modo di progettare e organizzare il servizio, rendendo esplicita la connessione tra la possibilità di manifestarsi delle competenze dei bambini e l'evoluzione imprescindibile delle competenze adulte per poter permettere a quella possibilità di realizzarsi. Se alcuni cambiamenti emersi fanno riferimento alle dimensioni fisiche del contesto, molti altri riguardano la formazione degli adulti. Tra queste, emerge il bisogno di affinare le capacità osservative, ma soprattutto di assumere definitivamente l'osservazione come stile di relazione e intervento e non come pratica occasionale o residuale e di considerare la documentazione come modalità costante a sostegno della progettualità; o ancora di innalzare le competenze riflessive e collaborative tra educatori e tra insegnanti, fino ad arrivare in alcuni casi a richiamare la necessità di recuperare pedagogie altre, capaci di permettere di sostare maggiormente nell'esperienza educativa, di riconoscere nella quotidianità dei bambini le disposizioni ad apprendere in essere e



di ridefinire il proprio ruolo di educatori e insegnanti attraverso competenze coerenti.

Secondariamente, su sollecitazione e proposta dei partecipanti stessi, nella terza annualità i gruppi lavoreranno a primi, possibili progetti condivisi di continuità a livello territoriale, segnale di un interesse vitale verso reciproche influenze e co-progettazioni orientate a superare l'idea sterile di continuità, ancora spesso prevalente, che la riduce ad una manciata di visite dei bambini del nido nella scuola dell'infanzia che frequenteranno l'anno successivo.

Infine, esito e insieme rilancio di quanto sopra, è stato istituito un tavolo di coordinamento pedagogico territoriale 0/6, che evidenzia la consapevolezza della necessità di una visione sistemica e contestuale dell'atto educativo, che non può che farsi ed evolvere dentro a un sistema educativo competente (Urban et al., 2011).

L'esercizio ricorsivo di discussione di parole e problemi, di osservazione delle competenze dei bambini e di auto-osservazione tra colleghi di servizi e ordini educativi e scolastici differenti sembra aver permesso la definizione di una competenza professionale rinnovata, ma anche la rivalutazione reciproca dei ruoli di educatore e insegnante. Un percorso su temi sensibili, costruito attraverso strumenti delicati e orientato a rendere espliciti gli impliciti sembra, cioè, promuovere la decostruzione di pregiudizi radicati – relativi a maggiori o minori competenze, a sbilanciamenti di uno o dell'altro sul piano relazionale o cognitivo, a gerarchie tra servizi... – affrontando le rispettive peculiarità, ma anche mettendo in discussione alcune dicotomie come quella tra cura e educazione, gioco e apprendimento, relazione e conoscenza, bisogno e potenzialità, spesso associate unilateralmente le prime ai servizi 0/3 e le seconde ai servizi 3/6.

Rimetterle in discussione significa rimettere in discussione la natura stessa dei servizi per l'infanzia, talora ancora fossilizzata su rappresentazioni oppostive più che complementari: ciò pare possibile solo attraverso rinnovate competenze di educatori e insegnanti, in un percorso a cascata e insieme a spirale, capace di ridefinire e insieme qualificare ogni volta di più le proposte per i più piccoli. Ma ciò significa anche riconoscere e legittimare l'opportunità di salvaguardare le discontinuità che caratterizzano gli uni e gli altri, secondo una logica non più alternativa ma evolutiva, nella quale le differenze non sono livelli da raggiungere in una scala gerarchica tra servizi e rispettivi apprendimenti, ma rappresentano possibi-

lità messe a disposizione di chi sta crescendo perché possa incontrare le provocazioni di cui ha bisogno per farlo.

## Riferimenti bibliografici

- Balduzzi L. (2018). Qualificare il profilo professionale degli educatori nei servizi per l'infanzia dopo il DM 65/2017. *Infanzia*, 2: 88-92.
- Balduzzi L., Pironi T. (eds.) (2017). *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Milano: Mondadori Università.
- Bondioli A. (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia oggi*, XV (2): 59-73.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Bondioli A., Savio D. (eds.) (2017). *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Parma: Junior-spaggiari.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Carr M. (2012). *Storie di apprendimento*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Coggi C. (2002). Valutazione delle competenze. In C. Coggi, A. Notti (eds.), *Docimologia* (pp. 113-139). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guerra M. (2014). La documentazione come strategia di partecipazione. In M. Guerra, E. Luciano (eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 61-79). Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea, Zeroseiup.
- Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Litjens I., Taguma M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on ECEC*. Paris: OCSE.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.

- Maselli M., Zanelli P. (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Moss P. et alii (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3): 343-351.
- OCSE (2012). *Research brief: Qualifications, Education and professional development matters*. Paris: OCSE.
- Perrenoud P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Urban M. (2015). Starting wrong? A critical perspective on the latest permutation of the debate on the quality of early childhood provision. In M. Matthes, L. Pulkkinen, L.M. Pinto, C. Clouder (eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe, Vol. 5*. Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Urban M., Vandembroeck M., Van Laere K., Lazzari A., Peeters J. (2011). *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Final report, European Commission. Directorate General for Education and Culture*. London-Bruxelles.
- Zaninelli F. (2018). *Continuità educativa e complessità zeroisei, Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.

## Generation in Interaction: a model for an intergenerational learning centre

### *Generation in Interaction: un modello per un centro d'apprendimento intergenerazionale*

---

#### Matteo Cornacchia

Assistant Professor of Education | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | [mcornacchia@units.it](mailto:mcornacchia@units.it)

---

#### Gina Chianese

Associate Professor of Education | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | [gchianese@units.it](mailto:gchianese@units.it)

---

#### Elisabetta Madriz

Research Fellow of Education | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | [emadriz@units.it](mailto:emadriz@units.it)

#### abstract

This paper will introduce the initial outcomes of the Erasmus KA2 project “Ge&In” (Generation in Interaction). Nowadays, in the context of lifelong learning and continuous education, education services are not only conceived in a sectorial way, or related to the different stages of life, but are oriented towards promoting a positive relationship between generations, based on a shared vision of learning and transformative processes. In this scenario we looked at several intergenerational centres both in Italy and elsewhere in Europe, which were observed and analysed during an explorative research project to identify the educational, social-political, and even architectural requirements for a transferable model.

**Keywords:** intergenerational learning, lifelong education, adult education, model, educational policy

The article is the result of the joint work of the three authors. However, the introduction and first paragraph can be attributed to Matteo Cornacchia the second paragraph to Gina Chianese and the third to Elisabetta Madriz.

Il contributo intende presentare i primi risultati di una ricerca condotta nell'ambito del progetto Erasmus KA2 "Ge&In" (Generation in Interaction) sull'apprendimento intergenerazionale. Nel tempo della formazione e dell'apprendimento permanenti – per richiamarsi alla call – l'efficacia di alcuni servizi educativi si misura nella loro capacità di non essere settoriali o circoscritti a determinate fasce d'età, ma appositamente concepiti per alimentare una positiva relazione fra le diverse stagioni della vita, secondo una visione di autentica continuità, di scambio trasformativo e permanenza delle esperienze di apprendimento. In questa direzione si rileva come su tutto il territorio nazionale, oltre che europeo, si stiano diffondendo "centri di apprendimento intergenerazionale" di varia natura che sono stati mappati nel corso della ricerca al fine di individuare i requisiti – pedagogici, politico-sociali e, in ultima istanza, anche architettonici – di un possibile "modello".

**Parole chiave:** apprendimento intergenerazionale, Educazione permanente, Educazione degli adulti, modello, politiche educative

## 1. Introduction

The following paper aims to set out the initial findings of the "Ge&In" project (Generations in Interaction – Intergenerational Learning as a Constructor of Identity and Culture). This project was carried out as part of the Erasmus Plus program, financed by the European Commission through Key Action 2 (Cooperation for Innovation and Exchange of Good Practices) and dedicated to the theme of Intergenerational Learning.

There has been a steady increase in initiatives designed to bring together individuals or groups of individuals from different generations in several European Union member states over recent years. The shared goal of these initiatives is to improve social cohesion while simultaneously reducing the risks associated with exclusion and marginalisation. These initiatives were sporadic at first, implemented without any specific guidelines, but largely driven by a genuine belief in the value of informal interactions between subjects of different age groups as a solid foundation upon which to promote a culture of solidarity and active citizenship. Slowly, as the concept of "intergenerationality" moved into the mainstream, adopting a theoretical foundation along the way, it became necessary to analyse these initiatives and attempt to identify any shared characteristics underpinning them. The purpose of this was to lead to the creation of a shared framework that would serve to provide an evidence-

based pedagogical foundation for their approaches, as well as supporting future programs of a similar nature.

In pursuit of this goal, the research project created a network of seven partners from five European countries (Finland, Poland, Slovenia, Romania and Italy), all of whom are involved in the fields of adult education, information technology and socio-educational research. The overarching aim of the project is to increase efficacy in the promotion of intergenerational learning over a two-year period (2018-2020). The primary target is people involved in education and training in the adult education sector (including teachers, facilitators, instructors etc...). The secondary target identified is people who live and work in an intergenerational environment, promoting an exchange of culture and values and enhancing intergenerational social cohesion. The project also established a set of specific goals to feed back into the overarching goal. These were identified as: creating opportunities for intergenerational learning to develop social cohesion; supporting intergenerational learning in teaching and social activities; and training teachers, facilitators and educators to identify and use intergenerational learning as a resource in teaching and training. Within this project framework, the research team at the University of Trieste (Department of Humanities) took it upon itself to develop a blueprint for a model centre for an intergenerational learning. As this project is still ongoing, the following document represents a midpoint progress report with three core areas of focus: analysis of the theoretical foundations underpinning the intergenerational programs; establishing lenses through which to understand the practical tools of intergenerational learning; and identifying the elements which, combined, create a holistic “model” for educational activities.

## 2. The theoretical foundations: characteristics of “intergenerational programs”

Exploring the concept of “intergenerational learning” through analysis of best practice, policy steps or even something as modest as the literature on the subject immediately highlights an apparent contradiction. On the one hand, the texts regarding experiences and the diffusion of the underlying theoretical foundations are all, broadly speaking, from the last two or three decades: the fact that the *European Year for Active Ageing and Sol-*

*identity between Generations*<sup>1</sup> was only as recent as 2012 is an indication of the relatively recent nature of this debate.

On the other hand, those involved in the learning process and in the educational process more widely know all too well that these tools are the result of generations upon generations exchanging, sharing and passing down information from one to the next. Rather than being discussed in the proper terms of a distinction between roles and responsibilities, it appears in the collective imagination as the common expressions of formal learning – the scholastic environment being one example – not only in the most basic relationship between parents and children. The emphasis therefore ends up being placed on the simplified labels of “educating” and “educated” generations – the adults teaching and the children or adolescents learning.

Despite multiple new interpretations, including critical ones, of this clichéd approach, the age of those involved remains the primary data point. As a consequence, these learning programs are seen as “intergenerational” by definition, without any of the additional conditions included in several recent studies.

It may therefore be helpful to begin here, starting *in medias res*, in order to better understand the defining features of the learning processes that should be met for them to qualify as “intergenerational”. In April 1999, a UNESCO Institute of Education initiative created the International Consortium for Intergenerational Programs. This organisation is widely credited with taking the lead on the creation of a shared guidance framework for the various programs of intergenerational interactions in different countries. Despite the difficulties inherent in balancing a variety of socio-cultural backgrounds, the members of the consortium were able to reach a common definition of intergenerational learning programs as “social vehicles for the purposeful and ongoing exchange of resources and learning among older and younger generations” (Kaplan, 2001, p. 4; Boström, 2003, p. 17). Newman and Hatton-Yeo also mention this conference as a crucial moment in setting out a frame of reference. However, they also point out that the US National Council on Aging (NCoA) had, to a degree, anticipated the need to find a common de-

1 See Decision No. 940, adopted by the EU on 14th September 2011 and published in the Official Journal of the European Union as L. 246/5 on 23.09.2011.

nominator for social initiatives bringing together young and old, back in 1981. Here, intergenerational programs were defined as “planned ongoing activities that purposefully bring together different generations to share experiences that are mutually beneficial. Typically, the programs involve interactions that promote social growth and learning between the young and the old” (Newman and Hatton-Yeo, 2008, p. 32).

These introductory readings alone already make certain critical factors clear, and these are useful in avoiding the mistake of instinctively considering any educational relationship between people of different generations as being intergenerational.

First and foremost, in order to immediately exclude parents and children or grandparents and grandchildren, the sources approached here emphasised the absence of biological ties between the participants as a common denominator in the intergenerational programs. This shifted the nature of the discussion from the family to the social environment. Historically speaking, the increase in intergenerational initiatives followed the demographic changes of the early 1980s. During this period, welfare programs overwhelmingly underwent root-and-branch reforms, taking on responsibility for areas of care that had previously been seen to belong to the wider family network (Newman and Hatton-Yeo, 2008). This introduced a community – or even political – dimension to intergenerational actions, and increased the likelihood of similar initiatives generating the expected mutual benefits, from single beneficiaries to the collective wellbeing. The NcoA’s emphasis on the “mutually beneficial” element is another key point that arises from the literature. This creates a clear break from the “traditional” model of formal learning, embodied by the relationship between teacher and students. As Boström (2003) highlights, any discussion of intergenerationality inherently discusses the notion of “social capital”, in any of the various incarnations through which this concept developed, from its origins in Coleman to the more systemic approaches of Putnam or Fukuyama. Broadly speaking, theories on social capital refer to the resources available to individuals through their networks of relationships: they presuppose a political action – whether the subject is private or public – designed to integrate increasingly complex and difficult narratives to contain forms of marginality and social exclusion. Adjusting the way we observe projects of an intergenerational nature from a sociological approach to a pedagogy-centred one – taking all due epistemological care along the way – leads to a natural fit within the fields of social pedagogy and the community.



The unique element of such programs, when compared to other approaches such as social work or the so-called community psychology, lies in wondering about the forms, evolution, and implicit and explicit dynamics of education *of* and *for* the community (Tramma, 2010).

Lastly, as a direct corollary to the points raised above, it is not hard to see how steps taken with the goal of promoting intergenerational ties, forging learning opportunities throughout every phase of life, and encouraging proactive and productive attitudes come to be interpreted through the lens of “lifelong learning”. As initiatives which primarily revolve around sharing experiences among subjects of different generations, they fall under the definition of informal learning, albeit not exclusively so, and therefore contribute to the notion of intergenerationality as a distinct concept, different from a simple (and formal) transfer of knowledge between teachers and students, as is the case in scholastic environments.

### 3. Analysis criteria for best practice in the “Ge&In” project

“Ge&In: Generations in Interaction – Intergenerational Learning as a Constructor of Identity and Culture” approaches intergenerational learning within the context of social and community pedagogy as a central response to the vital need for social inclusion and cohesion.

The planning and launch of the initiative was conceived and developed as a collective effort between multiple participants. It began with a basic hypothesis – that intergenerational learning can promote an exchange of cultures and values and enhance generational awareness, thereby improving intergenerational social cohesion. This hypothesis was introduced by the Kansalaisfoorumi (who coordinated the project) and the University of Eastern Finland, and a later search for partners<sup>2</sup> for plan-

- 2 The partner consortium includes seven entities: 1. Sivistysliitto Kansalaisfoorumi (SKAF) as coordinator in co-operation with Svenska Folkskolans Vänner (SFV), Finland – 2. University of Eastern Finland (UEF), Finland – 3. Vitale Technologie Telecomunicazioni – Viteco S.r.l., Italy – Fundacja Autocreacja, Poland – 5. Asociația Central European pentru Integrare Socioprofesională ACTA, Romania – 6. Ljudska Univerza, Zavod za Izobraževanje in Kulturo, Rogaska Slatina (LURS), Slovenia – 7. University of Trieste (UNITS), Italy.

ning and developing detailed plans was launched through the EPALE platform.

In January 2018, writing began for the project, with weekly online meetings of all of the partners and with the materials made available in shared folders. This provided a real sense of engagement among the partners from the very beginning (Clark, 2002), with a more effective (self) attribution of roles and tasks based on skills, areas of expertise and goals.

The broad objective, as set out in the introduction, was then translated into operational terms with four Intellectual Outputs (IO): a written training guide for professionals in the field of Lifelong Learning (IO1); a course for the formal, informal and business sectors on intergenerational learning (IO2); a model for an intergenerational centre (IO3); and an online platform for exchanging information and products relating to the project (IO4).

In addition to being responsible for the overall project evaluation, the Trieste research team also took on responsibility for IO3: this decision was due to a clear understanding that physical separation and limited contact between generations reduces the potential for learning opportunities, limits the exchange of knowledge and skills development, atrophies social and emotional growth and impedes dissemination of the core values.

It should be noted that, for a long time, intergenerational learning was taken to mean the *informal medium* within the family for sharing knowledge, norms and values and for developing skills and abilities, with the partial goal of ensuring younger generations retained a deep sense of their own history and culture and providing a continuous link between the generations (Hanks, Ponzetti, 2004).

In a highly-complex social environment, this family-based intergenerational model has been replaced with an “extrafamilial intergenerational model”. This has given rise to the development of organisations, projects and activities, originating in the USA (the Intergenerational Learning Centre in Providence Mount St. Vincent, West Seattle is considered a flagship example) before migrating to Europe, including Italy (albeit on a limited scale).

Here, the intergenerational centres could become an innovative community service proposal (Firshein 1996; Short-DeGraff & Diamond 1996) creating bonds between generations by demonstrating the wealth of possibilities unlocked by reciprocal learning processes, and enhancing social and community capital (Hoff, 2007; Kerka, 2003).

This was the starting point, with the ultimate goal of setting out a model for an intergenerational centre that the project's partners could then replicate in their own environments. The first step was to identify and analyse the current situation using the available literature, research and other best practice, and then dividing the findings into one-off activities, semi-structured activities and projects, intergenerational centres and cohousing project and/or experiences.

This primary research, conducted on a national and global scale, was followed by in-depth interviews and on-site observations.

The findings of the interviews were then collated into a collection of best practices, with the goal of revealing and analysing shared factors – even comparatively – among the activities and projects. The current state of analysis of the data already allows us to identify certain elements that will later be included in the model. The theoretical basis of these shall be detailed in the following paragraph:

- *the importance of relationships* – any model for an intergenerational centre (familial and/or extrafamilial) must focus on creating authentic and deep-rooted relationships between individuals;
- *the centrality of care* – meant as caring for oneself and others. This is a holistic approach that takes a comprehensive view of the individual, incorporating biological, social, cognitive and psycho-emotional factors;
- *intergenerational competences* – working with different generations requires professionals who are well-versed in new approaches to skills and abilities; they cannot only be experts in a specific sector, rather they must be intergenerational professionals;
- *intergenerational spaces* – this refers to the creation of spaces “designed” to promote intergenerational exchanges, therein opening a space for investigating the relationship between intergenerationality and architecture (Vanderbeck, Worth, 2014);
- *the “link” of the generations* – in addition to the “extremities” (infancy and old age), in intergenerational learning there is also the generations and figures bridging the gap between the two extremes. This enables a wider discussion of intergenerationality which takes in all the different stages of life.

#### 4. Preliminary notes for a model of an intergenerational centre

The range of activities identified during the research phase and their division into the four subgroups immediately revealed that for an activity to qualify as a “centre for intergenerational education”, it had to measure up to certain unavoidable scientific principles. These elements, as shall be demonstrated, are less about the structure and more about the content. Their synergetic presence, however, nonetheless enabled the identification of characteristics that enable the formation of a model underpinned by best practice.

In order to describe the course of the research, it is important to first shift momentarily to the concept of a “model”, of its role in formal sciences and how this has been adapted for the social sciences, and specifically for pedagogy. The most common meaning of the concept, known as a “model of a theory”, is a collection of statements that are met, or that could – in a given theory – be taken as axioms themselves or serve as the intuitive cornerstone for a series of axioms. This approach fits the definition for the concept of a “model of an intergenerational centre” as outlined in this research. The goal is to establish a set of criteria, and through this to construct a theory underpinned by statements that separate the many potential activities for different generations and the realistically available spaces, based on cultural and social charters, to create intergenerational educational pathways. The adjective “educational”, in this context, serves as the first dividing line. Education here is not any “temporal and spatial container” of activities that bring together and create relationships between people of different generations, regardless of the level of organisation. The core principle here takes the concept of “education” from the theories of MIP (Model in Pedagogy, on which more later)<sup>3</sup> and defines it as a pathway of “maximal achievement” (Dalle Fratte, 1986) of each person starting from their individual “resources”. This forms part of a wider debate which seeks to centre pedagogy as a practical-prescriptive science and which contains its epistemological characteristic within its

3 This theory is based on the text “Teoria e modello in pedagogia”, edited by Gino Dalle Fratte, Armando Editore, Rome, 1986. The text is the findings of research conducted by a group of academics. The result of a research symposium held in 1983, the shared goal of the project was to identify a scientific tool for pedagogical planning, starting from a reflection on the scientific standards of pedagogy.

project element. If it is the case that “the term ‘model’ has already been used by various scholars of pedagogy in various papers on educational issues generally and didactical ones specifically” then this was the result of the need “to provide additional tools of scientific validation for pedagogy” (Dalle Fratte, 1986, p. 7). This was the driving force behind the research output of the “Ge&In” project: identifying a tool of scientific validation able to single out the necessary criteria without which it would not be possible for a given practice to be defined as an “activity of intergenerational education”, however longstanding, well-structured or able it was to prove the “relational wellbeing” of its participants. This would be its role, and not that of sifting through the numerous existing intergenerational practices and determining which ones qualified as best practice or not. Its highest purpose, then, is that suggested by Agazzi, who argues that it is necessary to “enjoin the sciences to participate in promoting the “non-quantifiable” values that light the way in a civilised society and to provide the means to achieve them in the most effective way possible” (Agazzi, 2009, p. 34), as it is here that their responsibility lies. In the case of pedagogy, this refers to the responsibility to promote those values that directly impact an individual’s self-fulfilment.

Therefore, the core component of the model for the intergenerational centre is anthropological in nature: the first step shared by the partners in the project relates to an understanding of the “concept of person” in which participants in an educational project in different phases of life recognise themselves. The anthropological perspective referenced emphasises the dignity of the individual at all times and in every phase of life<sup>4</sup>, empowered by their originality and freedom, as well as emphasising their fragility, not as a defect but as a strength, an openness to bonds with the other. The target audience for an intergenerational education centre is identified in that individual who is in a phase of their life, from early childhood to old age, with needs and requirements that must be accommodated, understood and placed at the service of personal growth, the growth of others and the collective growth of the human race. In the model, the transition from the anthropological to the strictly pedagogical

4 On this subject, it should be noted that many of the experiences analysed are from the farthest ends of the life-cycle, i.e. children and senior citizens, and old age is often characterised by social distress, loneliness, age-related diseases and disability.

is guaranteed by the application of a fact-based approach that governs the balance between the idealised individual (as determined by anthropological principles) and practical goals, following which come practical and applicable steps and educational activities. By supporting each individual in their chosen path, these enable a positive shift while remaining loyal to the distinctiveness of each person. Indeed, as Dalle Fratte emphasises

it is the nature of a model to be correct when the sum total of relations that support it conform to the logical standards it employs. However, it will be objectively suitable, i.e. will prove a credible reference, when the operative prescriptions it enables conform to the relevant facts (efficacy of the model) and the values it is inspired by are objectively recognised (foundations of the model). It is precisely in order to guarantee the axiological basis of the model that it is necessary to detail the axiological fundamentals from which the pedagogical argument is sourced (Dalle Fratte, 1986, p. 22).

Aside from the element of continuity, the axiological fundamentals, as discussed in the aforementioned idea of person, must ensure coherence between the stated objectives and the educational activity: this coherence inevitably arises in the context of the intended and resulting intentionality. That makes the axiological fundamentals an indispensable component in detailing high-quality intergenerational pathways. Educational intentionality is guaranteed by applying the model, as the logical and methodological-procedural regulations are built into it, enabling the transition from an idealised program to a realistic program of personal achievement, according to the evidence-based approach (Minello, 2012). This is only reinforced in educational settings in which the participating individuals come from different ages, backgrounds, environments and abilities (Margiotta, 2015).

Ultimately, the operating norms are those that, when adapted to the different levels of conditioning (pedagogical, exercise and other important factors) of the individuals, guarantee rigorous standards in planning and implementation, and see reflexivity as the operative application of scientific falsification. Indeed, the assessment of an intergenerational educational program cannot lead to considerations only concerning how the individuals felt during the activities. It must also provide answers regarding the degree of positive change achieved by each participant in the process of developing the self.

Among those important elements (discussed in paragraph 3), which find a suitable place among the levels of conditions within the model, we can already outline a few preliminary reflections relating to aspects of particular interest and significance.

Let's begin with the aspects belonging to the physical conditions for the activities, the intergenerational spaces: the physical space of an intergenerational project must not be bland or improvised. It must be full of meaning, designed and built on the basis of the overarching values assigned to the relationships. If these relationships are to be genuine and profound, the shared presence of different individuals is, in and of itself, insufficient: the vision of the model, the realistic level of the condition of life and the here-and-now of the educational activity (central to which is the approach to care), must be managed and overseen (as well as being planned ahead of time) by competent mediators. This opens up an interesting area of research linked to the analysis of "intergenerational competences". Following the idea of the "link of the generations" to which an intergenerational project should be dedicated, these cannot be generic relational skills directly associated only with old people, children, disabled people or dementia sufferers. This makes it necessary to finalise the training courses dedicated to acquiring cross-sector skills (the objective of IO2). Here, the value of experience (which is of unquestionable importance) is added to, reinforced by, and intertwined with the values-driven rigour of intentionality. This provides a guarantee of a project apparatus that recognises its most authentically scientific characteristic in the assessment phase.

## References

- Agazzi E. (2009). Come ripensare la filosofia della scienza. In M. Alai (ed.), *Il realismo scientifico di E. Agazzi*. Isonomia (numero speciale). Atti del convegno di studi Urbino, 17 novembre 2006 (pp.19-34). Urbino: Montefeltro.
- Baschiera B., Deluigi R., Luppi E. (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Boström A.K. (2003). *Lifelong Learning, Intergenerational Learning and Social Capital. From theory to practice*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- Clark C. (2002). *The Step by Step Guide to Successful Partnership Working for Voluntary and Community Organisations*. Guilford: RAISE.

- Dalle Fratte G. (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Hanks R.S., Ponzetti J. (2004). Family studies and intergenerational studies: Intersections and opportunities. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2 (3/4): 5-22.
- Hoff A. (2007). *Intergenerational Learning as an Adaptation. Strategy in Aging Knowledge Societies*. In European Commission. *Education, Employment, European* (126-129). Warsaw: National Contact Point for Research Programmes of the European Union.
- Kaplan M.S. (2001). *School-Based Intergenerational Programs*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Kerka S. (2003). *Intergenerational Learning and Social Capital*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Minello R. (2012). Ricerca Evidence-based e pratiche formative. Politiche e prassi. *Formazione & Insegnamento*, X (1): 231-247.
- National Council on Aging (NCoA) (1981). *The White House Conference on Aging "Strategies for Linking the Generations"*. Washington, DC: NCoA.
- Newman S., Hatton-Yeo A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizon*, 8: 31-39.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanderbeck R.M., Worth N. (2014). *Intergenerational Space*. London: Routledge.



## L'imprenditività per lo sviluppo in chiave capacitativa dell'agentività negli adulti. Risultati di un progetto europeo Erasmus Plus

### An enterprising capability for the development of agency in adults: results from a European Erasmus Plus project

---

**Massimiliano Costa**

Associate professor of Education | Department of Philology and Cultural Heritage | University Cà Foscari, Venezia (Italy) | maxcosta@unive.it

---

**Daniele Morselli**

Research fellow of Experimental Education | Department of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | daniele.morselli@unibz.it

**abstract**

Entrepreneurship education as a key competence for lifelong learning is becoming increasingly important within a New Skills Agenda for Europe and within the OECD Learning Framework 2030. The development of agency through training is fundamental for the inclusion of adults in both the labour market and the digital society. This proposal illustrates the results of a European Erasmus Plus project, which sought to cultivate an enterprising capability in four European countries through a varied set of teaching methodologies. The first part of the project collected the best practices on entrepreneurship in European countries; the goal here was to prepare for the subsequent empirical element through searching for pedagogies that are specific to entrepreneurship education. These are active and experiential learning, peer learning and project learning. The latter part of the project concerned the actual training of adults based on role-play, storytelling, and the business games, Fever Pitch and the Business Model Canvas. The workshops aimed to promote participants' self-reflection through the EntreComp Framework, actively involving and engaging them in experiential learning. Results show how these pedagogies, delivered through a capability approach, cultivate an enterprising capability to act effectively in every sphere of life, providing a lifelong and life-wide competence.

**Keywords:** entrepreneurship education, capability approach, best practices, lifelong learning, gamification, peer-learning, enterprising capability

Costa wrote the section 1, 3 and 5. Morselli wrote the sections 2 and 4. Section 6 and 7 were written together.

La formazione all'imprenditorialità come competenza chiave per l'apprendimento permanente sta diventando sempre più importante sia nella New Skill Agenda Europea che all'interno del documento Learning Framework 2030 dell'OECD. Lo sviluppo dell'agency attraverso la formazione alla capacità imprenditiva risulta fondamentale in vista dell'inclusione degli adulti sia nel mercato del lavoro che nella società digitale. Questo contributo mostra i risultati di un progetto europeo Erasmus Plus che si è posto l'obiettivo di formare all'imprenditorialità in quattro stati europei attraverso diverse metodologie formative. Una prima parte del progetto ha raccolto le buone pratiche di formazione all'imprenditorialità in Europa e negli Stati Uniti allo scopo d'individuare le metodologie formative specifiche per l'imprenditorialità. Queste includono l'apprendimento attivo ed esperienziale, il peer-learning e il lavoro per progetti. La parte successiva del progetto ha riguardato la formazione agli adulti basata su metodologie quali Role Playing, Story-Telling, Business games, Fever Pitch, e Business Model Canvas. I laboratori per la formazione all'imprenditorialità intendevano: promuovere la riflessione attraverso il framework europeo EntreComp, coinvolgere i partecipanti attivamente, proporre forme di apprendimento esperienziale. I risultati mostrano come nuove metodologie formative specifiche per gli adulti impartite attraverso il capability approach qualificano una capacità imprenditiva ad agire in modo efficace in ogni contesto, in una prospettiva di lifelong e lifewide learning.

**Parole chiave:** formazione all'imprenditorialità, capability approach, buone pratiche, apprendimento permanente, gamification, peer-learning, imprenditorialità

## 1. Introduction

The innovations in the world of work call for the development of new formative processes throughout the lifespan of the individual, which promotes professional and work mobility, inclusion and social participation (Costa 2018). The adults undertaking training processing in a lifelong learning perspective will have to elaborate upon new constructs of competence, where a central tenet will be the individual's ability to learn and adapt rather than be an expert in the given field. The individual will therefore have to be able to exercise judgment rather than merely carry out tasks. Consequently, they will need to cooperate in an open ecosystem rather than perform within the company boundaries (Casano 2017). The adults' employability in the new transnational labour markets (Boffo & Gioli, 2017)<sup>1</sup> are characterised by diverse social statuses and working

1 The main policy of the theory of the *labour* transnational market is to "make transitions pay". On the one hand, the theme of employability and the personal resour-

conditions exist simultaneously (Schmid 2011). Such environs call for a type of competence that requires “more than just the acquisition of knowledge and skills; it involves the, mobilisation of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands” (OECD, 2018, p. 8).

This concept of competence is backed by an «entrepreneurial and innovation-oriented mindset» (European Commission 2016). A core element of this definition is the ability of an individual to lead action, turn ideas into action, translate capabilities into action, and develop competences related to empowerment, resilience, locus of control and copying. According to the European Commission,

Entrepreneurship refers to an individual’s ability to turn ideas into action. It covers creativity, innovation and risk taking, and the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. It supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportunities, and provides a foundation for entrepreneurs setting up social or commercial activities. Entrepreneurship education should not be confused with general business or economic studies, as its goal is to promote creativity, innovation and self-employment (2008, p. 10).

This definition of entrepreneurial competence connects well with the pedagogical need to rethink the idea of enterprise, beyond its meaning related to economy and venture creation. Instead it can be epitomised in the action of undertaking, dealing with projects, stories and competences, as well as inhabiting places and applying knowledge. The pedagogical value of entrepreneurship (Piazza, 2015) is expressed through actions which demonstrate the development of the individual’s ability to make things, along with the cultivation of a learning space within formal educational system and beyond.

In Sen’s (2000) definition, capability represents the set of combinations of “functionings” that the individual can make, and the breadth of capabilities expressing the freedom owned by the subject. Capability

ces that can be mobilized during transitions and in workplaces is becoming increasingly valuable. On the other hand, new alliances and securities are built around the productivity of the economic systems, the territories and the workers.

refers therefore to the subject's ability and opportunity to make choices. In doing so, this concept emphasises both the orientations that inspire the educational policies of the institutional subjects, in addition to the criteria which are useful to orient the educational actions that safeguard the individual's freedom to make choices, related to self-fulfilment as well as work and life goals (Ellerani, 2014). For these reasons, the Capability Approach is considered the new adults' learning paradigm in the recent pedagogical debate. Work experience gains value within a holistic growth of the subject, and it matches the organisational and individual needs, with, the smart use of the resources available in the environment (Margiotta, 2014).

An enterprising capability (Costa & Strano, 2018) becomes an inclusive bridge between citizenship and work, where the worker acts not only to influence his or her employability, but also to improve his or her inclusion and active participation (Council of the European Union 2015). Hence, this paper embraces the following definition: "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, Baslund, Fosse, Hoffman, Junge, 2014, p. 14). A capability approach affirms a formative vision of enterprise as a chance to holistically develop the human being, thus cultivating one's self-guidance and ability to make choices (Costa, 2018) and arrive at improved self-awareness on opportunities. A capability approach to entrepreneurship means to nurture competences and generative capabilities to widen one's space of freedom, thereby enhancing everyone's capability to foresee their future and express choices which make personal projects happen. In doing so the individual becomes capable of picking the opportunities that are valuable for them, thus increasing agency in terms of personal autonomy and responsibility.

## 2. The policy framework related to an enterprising capability

The goal of this section is to explain the reader how policy documents are converging towards an idea of enterprising capability as lifelong learning competence for value creation and the cultivation of the individual's agency. According to the European Commission (2016), skills represent a path to prosperity and employability; the European Commission uses

this term as generic synonym for competence to indicate what an individual can do, understand and know. In a global and fast-changing economy, skills-based competency determines the ability to drive innovation and competitiveness. Skills are therefore fundamental for investments and contribute to the righteous virtuous cycle of growth and job creation. They count towards social cohesion, inclusion, full employability and personal fulfilment. Skills can be acquired in a lifelong and life wide learning perspective (Dozza, 2018), and can therefore be cultivated in different settings such as: in formal environments (that is, in structured and organised learning environments such as during the schooling process); in non-formal settings (where skills may be embedded in planned activities that are not specifically designed as learning activities, in the case of a museum or in a science camp); in informal environments, with learning taking place as part of the regular routine activities related to leisure, family or work. The new Skills Agenda for Europe is one of the most significant work programs at the European Commission. Within this program, a revision of the key competences has been launched, and attention has been devoted to the nurturing of entrepreneurial and innovation-oriented mindsets, including the promotion of concrete entrepreneurial experiences.

The UK Quality Assurance Agency (2018) differentiates between entrepreneurship as business creation and enterprise based on mindset. Enterprise education is “the generation and application of ideas, which are set within practical situations during a project or undertaking. This is a generic concept that can be applied across all areas of education and professional life” (p. 7). By way of contrast, in Continental Europe there is only one concept that accounts for dimensions of business creation, as well as mindset, in a lifelong learning perspective. A sense of initiative and entrepreneurship is therefore a key competence for lifelong learning and is defined as one’s ability to turn ideas into action (European Commission, 2007). Although this key competence had aroused interest in entrepreneurial capacity building, there is not yet consensus on its distinctive elements. Such lack of consensus is represented in one third of the European countries using an idiosyncratic definition, and the lack of comprehensive learning outcomes hindered the cultivation of this key competence in the educational system across Europe. The goal of the *EntreComp* is therefore to establish a common framework and to bridge education with work; to do so, it entailed a consensus process among stake-

holders with a literature review, a collection of best practices, an analysis of case-studies and comparison with the existing frameworks, expert workshops and iterative rounds of stakeholders consultations (Bacigalupo, Kampylis, Punie, & Brande, 2016). These processes resulted in three outcomes: a shared concept of entrepreneurship, key components, and learning outcomes.

EntreComp is composed of three competence areas, these are “Ideas and opportunities”, “Resources” and “Into action”. Each area entails five sub-competences, each of which has three descriptors. EntreComp thus develops 15 competences along a progression model made of eight levels, and in total lists 442 detailed and comprehensive learning outcomes. Ethical and sustainable thinking is defined as assessing the consequences and impact of actions, opportunities and ideas, and has three descriptors: assessing the consequences of ideas that bring value and the effect of entrepreneurial action on the target community, the market, society and the environment; reflecting on how sustainable long-term social, cultural and economic goals are, and the course of action chosen; acting responsibly. Of course, such list of learning outcomes has not been created to be used as a whole or as a fixed tool. Educators, unions, employers, and policy makers can use it as an inspiration, so they can select the competences and descriptors that best fit their situation.

Moreover, such emphasis on sustainable and ethical thinking is useful to emphasize how EntreComp depicts entrepreneurship as a transversal competence that applies to all spheres of life, therefore in a life-wide and lifelong perspective: from cultivating personal growth, to participating into society; to re(entering) the labour market as self-employed or employee, to starting up own enterprise. Most importantly, it is acknowledged, very much in line with a capability approach as proposed by Sen (2000), that an individual can act upon opportunities and ideas to create value for the community in any domain: value can be cultural, social or commercial.

In doing so, EntreComp framework as key competence connects well with the definition of key competences operated by OECD (2018) on the position paper “a Learning Framework for 2030”. Similarly to the document a new Skills Agenda in Europe, OECD starts by pointing out that our societies face unprecedented challenge led by an increasingly faster pace of technological development and globalisation, impacting the social, the economic and the environmental sectors. These forces are

presently giving our societies many opportunities for advancement of humankind, even as future trends remain uncertain. As such, students need to be future-ready, in order to exercise agency, in their own education and throughout life, and this calls for personal responsibility to participate actively into society, and to influence circumstances, events and individuals for the better. When individuals are educated as change agents, they are ready for their future: they are more likely to have a positive impact on their environment, influence the future, understand the intentions, actions and feelings of others, in addition to anticipating the consequences of what they do. In a capability approach, agency requires the ability to identify purpose and find actions to meet the goals that the individual has set as valuable for himself or herself (Sen, 2000). Hence, there is a striking convergence between how Sen and OECD see agency for the good.

For the OECD (2018), a holistic concept of competence entails more than the mere acquisition of knowledge and skills, since it concerns the activation of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands. Drawing on the OECD De.Se.Co. project (Definition and Selection of Competencies) of 2003, the OECD Education 2030 framework identifies three groups of transformative key competencies with the aim of addressing the increasing need for individuals to be innovative, responsible and aware. The three key competences identified are creating new value, reconciling tensions and dilemmas, and taking responsibility. Consequently, the creation of value and the cultivation of one's agency is becoming a key feature of an enterprising capability as key competence.

### 3. The REACT Erasmus + project

The European project REACT - Reinforcing Entrepreneurship in Adults through Communication Technologies ([www.reactproject.online](http://www.reactproject.online)), was financed by Key Action 2 - Adult Education within the Erasmus + program. This partnership was carried out by five entities from four European countries, Ca' Foscari University being a partner. At Ca' Foscari the project was led by CISRE (Centro Internazionale di Ricerca Educativa e Formativa), Department of Philosophy and Cultural Heritage. The goal of REACT was to cultivate an enterprising capability in adults to improve their life quality, by being more pro-active in searching for employ-

ment opportunities and reinserting themselves into society by actively participating in it (Costa, Morselli, Chiusso, Vezzoli, 2018). The project entailed formative methodologies and innovative approaches to promote the diverse aspects of an enterprising capability, but also aimed to familiarize the participants with digital technologies. It involved 250 participants around Europe in different rounds of experimentations. Overall, the project sought to nurture an enterprising capability and cultivated gamification strategies to make adult learning more engaging (Vezzoli, Tovazzi, 2018).

Only when the individual acquires an awareness of the contextual factors that constrain his or her vision and fulfilment, can he or she express fully and appropriately the entrepreneurial competence in own context. Moreover, the awareness of these factors allows the individual to make choices according to personal values.

The second component that qualified training was gaming (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke, 2011). Since the participants were adult, we choose to make use of gamification to promote engagement (Nesti, 2017) to favor deep change in their attitudes and behavior (Domínguez, Saenz-de-Navarrete, de-Marcos, Fernández-Sanz, Pagés, 2013).

From the pedagogical point of view (Faiella, Ricciardi, 2015), the use of gamification aligns well with a socio constructive paradigm of experiential learning that involves participants in the interactive and problem solving situations, in the choices made and in the construction of stories (Kiryakova, Angelova, Yordanova, 2014). In interactive virtual environments, the participants tested their choices with no risk; they built their entrepreneurial preparedness through complex problem solving scenarios and feedback that promoted forms of experiential learning (Barata, Gama, Gonçalves, 2013).

#### **4. The collection of good practices on entrepreneurship education**

The partners of the REACT project collected 36 good practices around Europe and beyond. The good practices were reviewed with a form that has been designed according to research on the fields of education and entrepreneurship (Costa et al., 2018). An educational theory of curriculum was used for entrepreneurial education and this intellectual output takes the theory of constructive alignment (Biggs, 2014) as the starting



point to understand the training course in entrepreneurial education. The learning outcomes, the teaching and learning activities (including teaching methods) and the assessment practices are foundational to understand good practices from an educational point of view. From the entrepreneurship point of view, the elements that help understand a good practice are the following: the type of education and the approach to entrepreneurship. By combining these two dimensions, education and entrepreneurship, the project determined which educational practices work best for which type of entrepreneurial education. Eventually, the EntreComp and DigiComp frameworks helped as summarizing parameter and as a reference de facto for any initiative aiming to foster entrepreneurial or digital capacity of the European citizens.

The analysis of the best practices suggested that the selected teaching methods are best matched together (Costa et al., 2018). Moreover, the significance of clear learning outcomes was outlined within the EntreComp Framework, being most effective when defined within the capability approach: “taking the initiative,” “mobilising resources,” “creativity,” just to mention but a few, and can be considered part of a capability set which is turned into functionings through the conversion factors. Furthermore, being entrepreneurial involves the possibility of “spotting opportunities”, “valuing ideas” and this is feasible only if the context enables the subject to do so: opportunities are to be grasped only if they are existing, so that ideas can be valued only if they are likely to be turned into courses of action.

## 5. Training to an enterprising capability

After the identification and collection of the best practices, REACT entailed the experimentation of three distinct methodologies shared with the partners. The goal here was to test innovative instruments and solutions that nurtured the participants’ enterprising capability in terms of (re)activation within society that is personal initiative, awareness and agency. The experimental phase in Italy was carried out in three workshops made of varied formative techniques (Costa, De Waal, 2018) referring to the pedagogy of Dewey (2014), Mezirov’s transformative learning (2003) up to the recent developments of Service Learning (Boffo 2018; Jacoby, 2015):

1. Workshop 1 involved self-evaluation and empowerment through digital storytelling and role playing;
2. Workshop 2 (named Game Lab CISRE) consisted of a business game based on Technology Enhanced Learning, which was entirely developed at Ca' Foscari, and sought to develop information literacy and the ability to define ill-defined problems when having to make quick decisions;
3. Workshop 3 was based on the Fever Pitch and the Business Model Canvas. The Fever Pitch is a group activity where the participants must pitch in 60 seconds imaginary products (such as spying bushes, foldable giraffe or coursing monkey). The Business Model Canvas implies the analysis of ideas, their visualisation, with a special focus on the connections.

The three workshops were characterised by learning pedagogies for entrepreneurship education (Morselli, 2018) such as:

- Active learning, with hands on activities such as read, write, discuss or solve problems (Jones, Iredale, 2010).
- Experiential learning, which concerns learning through reflection on own actions (see Mortari 2003; Dewey 2014).
- Peer-learning, by way of activities implying learning from each other such as sharing knowledge, ideas and experiences among participants (Costa et al., 2018).
- Project based learning, where the participants deal with a problem, a challenge, or a complex question (Pittaway, Edwards, 2012).

## 6. Results

From the analysis of the processes and the data collected during the workshops hypothesis can be made on the factors that mostly influence the formative process of cultivation of an enterprising capability. These are:

- the appraisal of participants' initial representation of an enterprising capability;
- the adoption of an international reference framework on the reflective processes on own capabilities;
- the development of strategies for active participation in the formative process;
- the generation of meaningful feed-back in the participants' personal life contexts;

- the use of tools that show the progression in the acquisition of the contents achieved, and allow for a dynamic reorganization of these contents.

While the analysis of the workshops is taking its first steps, the following elements of the implementation protocol are emerging:

1. Starting the formative process by having participants complete a self-assessment about their own enterprising capabilities. At the beginning of the workshops, the participants should be allowed to inspect their attitudes (Pittaway & Edwards, 2012) and be aware of the learning outcomes of the workshops to better understand what their initial representation of enterprise is;
2. Promoting a reflection on own competences through the Entreprcomp framework. This is done by comparing the participants self-perceptions and the evidences developed during their life course. The participants are helped to recognise not only what they know (knowledge), but also why they do it (motivation, goals) and what they could do in term of strategies and scenarios with what they are able to do. The same goal is achieved with discussions to find the personal intentionality behind the activation of the competence areas identified by the EntreprComp framework;
3. Adopting active involvement strategies by challenging the participants' competences. The workshops should be designed so that the participants develop their intrinsic motivation that is developed with goals that are relevant in their personal lives (Boffo, 2018);
4. Promoting self-awareness through activities that stimulate reflection (Mortari, 2003) on own competencies, with a focus on transformative learning (Mezirow, 2003);
5. Cultivating visual thinking. This protocol can be done with learning activities of ideas generation (Fayolle, 2013) able to promote new courses of actions, ideas and concepts through visual thinking (Bobek, Tversky, 2016). Furthermore, the analysis of the data represented (for example when using the Business Model Canvas) helps find alternative decisions or elements that could be adopted when considering binds and available resources.

## 7. Conclusions

This project suggests that the cultivation of an enterprising capability in an agentic way offers concrete possibilities of inclusive participation, sharing and hold responsibility at the individual and social level, thus offering opportunities to exert the own substantial freedom (Costa & Strano, 2018). This process encourages the individual to choose and responsibly pursue the own life project, activate an authentic personal flexibility, and promote an ability to think creatively and innovatively. The development of an enterprising capability represents an intentional strategy able to nurture the citizen's knowledge, planning and choice of personal and professional fulfilment in a lifelong perspective (Jones & Iredale, 2010), especially the cultivation of dynamic and creative agency in the workplace (Costa 2018). The Learning Framework confirms this evidence:

Education has a vital role to play in developing the knowledge, skills, attitudes and values that enable people to contribute to and benefit from an inclusive and sustainable future. Learning to form clear and purposeful goals, work with others with different perspectives, find untapped opportunities and identify multiple solutions to big problems will be essential in the coming years. Education needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip students with the skills they need to become active, responsible and engaged citizens. (OECD, 2018, p. 4).

The REACT project displayed how the process underpinning an enterprising capability is based on the subject's agency and their internal ability to self-direct their learning. The Capability Approach and EntreComp stress the importance of addressing the individual action towards self-realisation from a well-being perspective, which entails the ability to act and deal with challenging situations that are of value for the subject. In turn, the subject's personal initiative becomes more than a generic manifestation of will, and entails a complex combination of personal attributes, features of the environment, mobilization of competence in situation which is underpinned by personal agency. In this way, an enterprising capability represents a transition point where actions come to reflect an individual's identity, and where the individual's capability combines with the ability to seize the available opportunities in the environment (Costa, 2018). Nurturing such an enterprising capability calls for

the subject's ability to practice freedom to choose between alternatives. In the educational field, this freedom concerns:

- the subject's personal initiative,
- the autonomy necessary to free from the external conditioning;
- the innovativeness to bring about changes recognized as important for the subject and the others;
- a personal autonomy characterised by vision, reflectiveness and creativity.

The development of an enterprising capability is accomplished by educating to make plans that are valuable for the subject. The individual is encouraged to find his or her needs, to set goals, to find the strategies to meet such goals, and to check and evaluate performance against the goals, thus continuously redesigning the own formative path. This can be fulfilled when there are spaces of freedom and appropriate resources (Margiotta, 2014). Given these conditions, the practices experimented with the REACT project become authentically delivered according to a Capability Approach.

In this regard, the limits of the REACT project can be found in the connection between an enterprising capability and the environment where the subject enacts his or her competence. Displaying an enterprising capability is connected to the possibility that the environment encourages such expression. Such possibility depends on two conditions: on the one side, the presence of real spaces of freedom, and on the other side, learners acting in a self-directed way to mobilise their will and envision future possibilities.

## References

- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Barata G., Gama S., Jorge J., Gonçalves D. (2013). Improving participation and learning with gamification. In *Proceedings of the First International Conference on gameful design, research, and applications* (pp. 10-17).
- Bobek E., Tversky B. (2016). Creating visual explanations improves learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1, 1-27.
- Boffo V. (2018). *Giovani Adulti tra Transizioni e Alta Formazione. Dal Job Placement ai Career Ser-vice*. Pisa: Pacini.

- Boffo V., Gioli G. (2017). Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co. *METIS* 1.
- Casano L. (2017). Le transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro: dieci domande di ricerca. *Bollettino Adapt* 27 febbraio 2017. Retrieved from <http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2017/02/Le-transizioni-occupazionali-nella-nuova-geografia-del-lavoro-dieci-domande-di-ricerca.pdf>
- Costa, M. (2018). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire generativo in Il lavoro 4.0 La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University.
- Costa M., De Waal P. (2018). Capacitare all'imprenditorialità: il progetto REACT (Reinforcing Entre-preneurship in Adults through Communication Technologies). *Epale Journal*, 4: 15-19.
- Costa M., Morselli D., Chiusso C., Vezzoli Y. (2018). *Analysis of the best projects and tools about entrepreneurship around Europe*. Retrieved from <https://zenodo.org/record/2652228#.XML7Tej7Q2w>
- Costa M., Strano A. (2018). Boosting Entrepreneurship Capability in Work Transitions. In *Employability & Competences Innovative Curricula for New Professions*. Firenze University Press.
- Colin J. (2019). *How to teach Entrepreneurship*. Cheltenham: Edward Elgar Pub.
- Council of the European Union (2015). *Council conclusions on entrepreneurship in education and training*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/>
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011). *Gamification: Toward a definition*. CHI 2011 gamification workshop Proceedings.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., de-Marcos L., Fernández-Sanz L., Pagés C. (2013). Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63: 380-392.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1): 193-212.
- Ellerani P. (2014). Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum. In G. Allesandrini (Eds.), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 123-155), Milano: Franco Angeli.
- European Commission (2007). *European competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission (2008). *Final Report of the expert group: Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/growth/content/final-report-expert-group-entrepreneurship-higher-education-especially-within-non-business-0\\_en](https://ec.europa.eu/growth/content/final-report-expert-group-entrepreneurship-higher-education-especially-within-non-business-0_en)
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved from [http://www.cedefop.europa.eu/files/com669\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf)

- European Commission (2016). *A new skill agenda for Europe, Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- Faiella F., Ricciardi M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research, *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(3): 13-21.
- Fayolle A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education, *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8): 692-70.
- Kiryakova G., Angelova N., Yordanova L. (2014). *Gamification in education*. 9th International Balkan Education and Science Conference Proceedings.
- Jacoby B. (2015). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers and Lessons Learned*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Margiotta U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione dopo il welfare. In G. Alessandrini (Eds), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jones B., Iredale N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1): 7-19.
- Morselli D. (2018). La valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2): 419-431.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Moberg K., Stenberg E., Vestergaard L. (2014). *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2012*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Nesti R. (2017). *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: ETS.
- OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*. Retrieved from [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Piazza, R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, Orientamento all'iniziativa. *Pedagogia Oggi*, 1: 72-90.
- Pittaway L., Edwards C. (2012). Assessment: Examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, (8-9): 778-800.
- Quality Assurance Agency (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers*. Gloucester. Retrieved from [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk)
- Savickas M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown, R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.

- Schmid G. (2011). Il lavoro non standard. Riflessioni nell'ottica dei mercati transizionali del lavoro. *Diritto delle Relazioni Industriali*, 21(1): 1-36.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Terzaroli C. (2018). Developing entrepreneurship through Design Thinking: a new frontier for adult education. *Epale Journal*, 3: 20-27.
- Vezzoli Y., Tovazzi A. (2018). Il Valore Pedagogico della gamification: una revisione sistematica. *Formazione & Insegnamento*, XVI(1): 153-160.



## Information and data literacy skills development in Creative Industries Adult Education: the DigiCulture project

### Promozione dell'alfabetizzazione digitale in contesti educativi delle Industrie Creative: una revisione sistematica della letteratura dal progetto DigiCulture

**Antonella Poce**

Associate Professor of Experimental Education | Department of Education | University Roma Tre (Italy) | [antonella.poce@uniroma3.it](mailto:antonella.poce@uniroma3.it)

abstract

This paper aims to analyse, from a theoretical point of view, the promotion of digital skills, in particular *Information and data literacy* (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017), in a Creative Industries (CI) Adult Education context. Gaining digital skills and abilities, the promotion of which is often inadequate (European Commission, 2017), could improve the career opportunities of workers in the CI sector, providing access to new distribution markets, such as e-commerce, or adding new forms of digital expression (European Commission, 2018). The analysis of the literature promoting digital competences for CI workers aims to identify, from a pedagogical point of view, the most effective teaching and learning methodologies, didactic tools and evaluation practices for *Information and data literacy* development, defining the theoretical elements for the construction of future educational training paths in international education contexts. The content of the paper originates from the Erasmus+ KA204 “DigiCulture” project (*Improving the Digital Competences and Social Inclusion of Adults in Creative Industries*, 2018-2021).

**Keywords:** digital skills, information and data literacy, creative industries, adult education, literature review

Il presente contributo propone una revisione sistematica della letteratura di riferimento sul tema delle competenze digitali, in particolare quelle di *Information and data literacy* (DigComp 2.1, 2017), in percorsi educativi destinati a chi opera nell'industria creativa. L'acquisizione di competenze digitali, la cui promozione è spesso inadeguata (European Commission, 2017), potrebbe migliorare le opportunità di carriera dei lavoratori delle industrie creative, attraverso l'accesso a nuovi mercati di distribuzione, quali l'e-commerce, o a nuove forme di espressione digitale (European Commission, 2018). L'analisi sistematica delle ricerche empiriche pubblicate in letteratura nel campo della promozione delle competenze digitali per adulti operanti nell'industria creativa, qui descritta, si propone di identificare, in un'ottica pedagogica, le modalità di insegnamento e apprendimento, le metodologie, gli strumenti didattici e le pratiche valutative più efficaci per lo sviluppo delle competenze suddette, definendo la linea teorica per la costruzione di futuri percorsi educativi di formazione in contesti internazionali. I contenuti del contributo de-

rivano dal progetto Erasmus+ KA204 DigiCulture (*Improving the Digital Competences and Social Inclusion of Adults in Creative Industries*, 2018-2021).

**Parole-chiave: competenze digitali, Information and data literacy, Industrie Creative, formazione degli Adulti, revisione sistematica della letteratura**

## 1. Introduction

The Creative Industries Education context presents a low emphasis on the use of new digital technologies (European Commission, 2017), entrepreneurship promotion (project management), digital abilities and transversal skills development. Both newly graduates and existing employees, in fact, lack important skills (OECD, 2018) for their future careers. Creative Industries (CI) employees are often not involved with any formal institution, being freelancers, sometimes members of disadvantaged groups (with economic problems) or from minority groups. Gaining digital skills, they will improve their career opportunities with access to new distribution markets through internet access and ecommerce, new entrepreneurial tools or adding new forms of digital expression to their work (European Commission, 2018).

Starting from these assumptions, the Erasmus+ KA204 “DigiCulture” project (*Improving the Digital Competences and Social Inclusion of Adults in Creative Industries*, 2018-2021) aims to create a sustainable and efficient education program devoted to adult learners with low digital skills and low-qualified adults involved in the CI sector. The partnership of the project, composed by eight Educational Institution and Association from 7 different EU Countries, is involved in the design of the DigiCulture MOOC, whose main objective is to fill in the digital skills gap of people who operate in CI sector, promoting social inclusion, media literacy, intercultural competences and 4C skills (critical thinking, creativity, communication and collaboration; Trilling & Fadel, 2009). The DigiCulture MOOC will provide important new opportunities for adults to access knowledge, gain new digital skills and inter-cultural competences and improve their chances of finding employment or performing better in their current employment.

The DigiCulture project has the following priorities:

- to enhance awareness of the need for adult training in digital skills for the CI;
- to design and validate cross-country Guidelines for Digital Competences for CI;
- to create an Integrated Virtual Learning Hub as an online and mobile MOOC platform for developing digital competences in the culture and heritage sector using Open Educational Resources (OERs), Tools and Practices;
- to design, develop and deliver a Digital Skills and Social Inclusion for Creative Industries Course, translated into all partners' languages, aimed at promoting digital competences and social inclusion in adults involved in the CI sector;
- to improve the achievement and recognition of digital skills through formal and informal learning by introducing Digital Skills e-assessment and Open Badges for adult education in CI;
- to provide engaging and effective learning experiences in the context of Digital Skills promotion for CI adult employers;
- to enhance collaboration between education providers, universities, cultural and heritage institutions and associations, cultural actors, workers and volunteers;
- to verify how achievement, assessment and validation of digital skills contribute to the uptake of new skills in adult learners.

The main objective of the present paper is to provide the phases and results of the Literature review of academic studies and publication about the promotion of the *Information and data literacy* Digital competence *dimension* within formal and non-formal educational contexts in the Creative Industries sector.

These results will be useful for the DigiCulture project in order to identify the most appropriate teaching and learning methodologies, tools, intervention strategies and evaluation tools for the promotion of the *Information and data literacy* dimension.

Starting from the above results, the project partnership will use the pedagogical and operational indications for the creation of effective educational interventions in the promotion of digital skills for Creative Industries workers. Furthermore, such data will be the starting point for the design and implementation of the DigiCulture MOOC course that will be developed within the project.

## 2. The role of Digital Competences in Lifelong Learning perspective

The idea of learning cannot be defined anymore merely as knowledge acquisition: learning means to acquire new competences and skills which are developed and benefited from all over one person's life. The idea of Lifelong Learning allowed the development of new research methods and approaches in which the learner's education is conceived a wide, complex and social process.

Digital competence is one of the eight competences required to the European citizens at the end of their compulsory school path in a Lifelong Learning perspective. Moreover, it is a pivotal transverse skill for employers. However, the promotion of digital skills is still undeveloped: the *European Digital Progress Report EDPR* (2016a), carried out by the European Commission, shows that 45% of European population has insufficient or no digital competences, causing delays or limitations in technological, social and cultural innovation. As Günther H. Oettinger, Commissioner for Digital Economy and Society, states, “the lack of digital skills is already hampering innovation and growth in Europe. Not just for ICT companies but for organizations in all sectors – private and public. We must remove this obstacle to make sure Europeans get the jobs they deserve and our businesses have access to a large pool of digital talent” (European Commission, 2016b). Ansip, Vice-President for the Digital Single Market, highlights that “Allowing more people to develop digital skills is like giving a ticket to the digital economy. We cannot build the Digital Single Market in Europe without addressing the digital skills gap. The launch of the Digital Skills and Jobs Coalition is a milestone in our joint effort to increase everyone's digital skills in Europe” (European Commission, 2016). For these reasons, the European Commission has launched the Digital Europe Programme (2021-2027) focused on building the “strategic digital capacities of the EU and on facilitating the wide deployment of digital technologies, to be used by Europe's citizens and businesses” (2019a, p. 2), such promoting the use of digital technologies across the European economy and society.

The digital transformation is changing the way European enterprise and companies operate within the economy. However, many of them, especially medium-sized enterprises (SMEs) “do not fully use this potential as they are lacking a digital transformation strategy, expertise and necessary capability” (European Commission, 2019b, p. 5) and have problems

in recruiting staff skilled in digital competences. The 55% of European companies admit that the shortage of Digital competences caused loss of competitive advantage, even if they lack the time to invest in digital skills training (European commission, 2019c). As Bridgstock states (2011), the CI workforce is dominated by a high number of small-to-medium enterprises and employees often freelance or performed on a short-term contractual basis: promoting digital skills in CI education should help CI economic growth and innovation opportunities. Moreover, the consolidation of Digital Transformation and Industry 4.0 demands that companies promote ICT, soft and hard digital skills, working more closely with training associations and institutions.

The promotion of Digital competences in today's workers is essential for the European economy development. The acquisition of digital competence does not solely derive from the ability to use digital tools: technologies evolve and change daily and people must be able to apply their own digital skills to deal with more recent and diverse tools. Furthermore, thanks to the new technologies and, in particular, to the tools provided by the Web, users have a wide range of information which everybody can produce, regardless of their specific and sectoral skills. Such a freedom increases the risk connected to the authoritativeness of the sources and contributes to the spreading of a kind of culture that lacks depth, since it is based on the rapidity and momentariness of data (Poce, 2015). Adults must learn to use ICTs to find, keep, assess, produce and share data and information, by communicating with other people on the Web as well as through the use of specific digital tools.

The inclusion of new technologies in pedagogically rigorous didactic paths supports the adult users and allows them to learn how to critically use technology and digital tools. At the same time, it supports the development of other transversal skills, like communication, collaboration, creativity and critical thinking, especially in CI working field (van Laar et al., 2019).

In Lifelong Learning perspective, Digital skills acquisition allows adult learner to acquire new knowledge and develop ever-changing abilities, having the opportunity to continuously training themselves in the field of education and reducing the possibilities of exclusion from the labour market. In the same time, the promotion of Digital skills in young workers (22-36 years old) should reduce the risk of unemployment (Eurostat, 2017), social and cultural exclusion.

### 3. Creative Industries identification and definition

According to the UNESCO definition, Creative Industries are “industries that combine the creation, production and commercialization of products which are intangible and cultural in nature. These contents are typically protected by copyright and they can take the form of goods or services”<sup>1</sup>. The present paper and the DigiCulture partnership adopted also the UK (Department for Culture, Media, and Sport – DCMS<sup>2</sup>) division of CI into nine segments to carry out research activities related to the project. According to this division, the CI sector is composed by the following categories:

- Museums, galleries and libraries;
- Music, performing and visual arts;
- Advertising and marketing;
- Architecture;
- Crafts;
- Design (product, graphic and fashion design);
- Film, TV, video, radio and photography;
- IT and computer services, software and web/mobile development;
- Publishing.

The DigiCulture project intends to investigate also the Tourism sector as one of the industrial categories in which the development of workers’ digital competences can contribute to improve employees’ career opportunities and social inclusion. This decision was made because of the strong connection between the tourism sector and some of the categories of the CI, such as Museums, Advertising and Design.

1 See <https://www.ico-d.org/connect/features/post/229.php> [02/05/2019]

2 Department for Culture, Media & Sport (2016). *Creative Industries: Focus on Employment*. Available at [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/534305/Focus\\_on\\_Employment\\_revised\\_040716.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/534305/Focus_on_Employment_revised_040716.pdf) [09/05/2019].

#### 4. Context for a definition of Digital Competences: the DigComp 2.1 Framework

The Framework of digital skills classification and definition used within the present paper is *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). The Framework defines 5 digital competences dimensions, as follows:

- Information and data literacy;
- Communication and collaboration;
- Digital content creation;
- Safety;
- Problem solving.

DigComp is a tool for improving European citizens' digital competence. The first edition was published in 2013 and it has been a reference point for many learning and training initiatives aimed at developing digital competence at European and Member State level. DigComp was developed by the Joint Research Centre (JRC) of the European Commission as a scientific project based on the participation and active contribution of a large number of stakeholders and policy makers from the fields of industry, education and training and labour market. The second version of the framework was published in 2016 (DigComp 2.0 – The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model) and contains updates on areas, descriptors and titles of competences. The third and final version of the Framework was published in 2017; it defines 21 digital competences.

The *Information and literacy* dimension, focused in the present paper, is defined as follows:

**Tab 1: Information and data literacy dimension in DigComp 2.1:  
The Digital Competence Framework for Citizens  
with eight proficiency levels and examples of use**

Digital competences dimension	Sub-skills	Definition
Information and data literacy	1.1 Browsing, searching and filtering data, information and digital content	To articulate information needs, to search for data, information and content in digital environments, to access and navigate between them. To create and update personal search strategies.
	1.2 Evaluating data, information and digital content	To analyse, compare and critically evaluate the credibility and reliability of sources of data, information and digital content. To analyse, interpret and critically evaluate the data, information and digital content
	1.3 Managing data, information and digital content	To organise, store and retrieve data, information, and content in digital environments. To organise and process them in a structured environment.

## 5. State of the art on Information and data literacy promotion in CI sector: methodology

The methodology used for the development of the paper presents four main activities, as follows:

1. Searching Criteria identification. The criteria applied for the analysis of papers are summarized in the Table 2. Some of these criteria were important not only for searching, but also for selecting or rejecting papers. For instance, if the paper was not directly relevant to the group of skills in CI adult education, it was not included in the list of papers to analyse.



Tab. 2: Searching criteria for the literature review

Journals	Peer-reviewed publications (journal and/or reviewed/edited books)
Years	(Include the years of the papers)
Database	ERIC and/or other databases from our universities
Keywords for searching	- ( <i>add selected skills group</i> ) - adult education - Creative Industries sector (1- Museums, galleries and libraries; 2- Music, performing and visual arts; 3- Advertising and marketing; 4- Architecture; 5-Crafts; 6- Design (product, graphic and fashion design); 7-Film, TV, video, radio and photography; 8- IT, software and computer services; 9- Publishing; 10- Tourism) - Interventions / strategies / practices
Main focus (content)	- Practices fostering ( <i>add selected skills group</i> ) development in CI adult education context

2. Research and selection of papers for analysis. The research was carried out only on Peer-reviewed publications. The databases used for the research were the following: Scopus, ResearchGate, Google Scholar, sba.uniroma3.it. All the articles identified in the databases have undergone a first process of revision by the author of the present paper: the researchers involved, through the reading of the papers, identified whether the articles found were in line or not with research objectives and areas of study. The following criteria were used to assess the exclusion of articles: absence of methodological criteria and no reference to the creative industries sector. In total, only 10 scientific papers were selected for the analysis.
  
3. Review, data extractions and papers analysis: the scientific papers were analysed through the analysis table (Table 3) identified by the Digi-Culture project partners. Each article was analysed by the author of the present paper. After a first analysis, an internal review process between the members of the research group was carried out, in order to resolve any doubts about the evaluation of the articles within the analysis tables. 10 scientific papers were analysed and 10 analysis tables were compiled.

Tab.3: Categories used for articles' content analysis

Dimensions	Categories for the analysis
<i>Type of study</i>	Qualitative Quantitative
<i>Type of educational programme</i>	Ex. formal context, training, informal context, refresher course, etc.
<i>Skills under investigation</i>	Refer to the skills identified by DigComp 2.1 (2017)
<i>Activities foreseen (if relevant)</i>	
<i>Teaching strategies (if relevant)</i>	Ex. Problem solving (inquiry), Lecture discussions (argumentation), etc
<i>Learning material (including tasks) described (if relevant)</i>	
<i>Evaluation of learning (exam) (if relevant)</i>	
<i>Learning results (are the aims reached?)</i>	In terms of skills developed
Reported difficulties	
Brief overall evaluation of the paper in terms of <i>originality, significance, quality, clearness, relevance</i>	<p>Original: the paper explores a new idea, project or issue; discusses existing research with promise of new insight, discusses new research; or presents new ways of considering existing information</p> <p>Significant: the paper raises and discusses issues important to improving the effectiveness and/or sustainability of education efforts, and its contents can be broadly disseminated and understood</p> <p>Quality: claims are supported by sufficient data; claims draw upon relevant literature; and limitations are described honestly</p> <p>Clear: the intended outcomes of the paper are easily understood</p> <p>Relevant: the paper addresses one or more of the themes of the "Conceptual Framework of Digital Competences for Culture and Creative Industries"<sup>3</sup> (1. Potential role of competences, within the context of 21<sup>st</sup> century learning; 2. Potential role of digital resources in cultural and CI adult education).</p>

4. Summary of results and production of the report. The data resulting from the analysis of the selected articles have been used for the elaboration of the research report presented in the paper. Particular atten-

tion was paid in the identification of the most useful educational interventions for the promotion of the *Information and data literacy* dimension and skills, in accordance with the research carried out.

## 6. Results of the review about Information and data literacy in CI adult education

The results of the Literature review led to the identification of 20 scientific publications about the *Information and data literacy dimension* promotion for Creative Industries adult workers. A first review process was carried out on these 20 articles through the complete reading of them, in order to identify if they were properly in line with the research activity and DigiCulture project objectives. This pre-selection process led to the elimination of 10 scientific publications, caused by the following elements:

- Absence of specific methodological criteria (4)
- Absence of specific CI sector (3)
- Absence of specific learning results (3).

Only the remaining 10 were analysed through the use of the analysis table.

The articles selected for the analysis of the effective educational interventions in the *Information and data literacy dimension* promotion for Creative Industries adult workers were found in the following research databases (Table 4).

Tab. 4: Databases used for “Information and data literacy” dimension

	Research-Gate	Scopus	Google Scholar	Academia.edu	Total
No. Scientific paper	3	3	3	1	10

Most of the articles refer to educational practices for the workers in the *Museums, galleries and library* category (5 articles out of 10); 2 articles refer to the *Design area* (*product, graphic and fashion design*); 1 article refers to the *Architecture* area and 1 to the *IT, software and computer ser-*

VICES area. An article does not report the area of work of the adults involved in educational activities.

Formal education is the most present educational context in the analysed articles (5 papers out of 10).

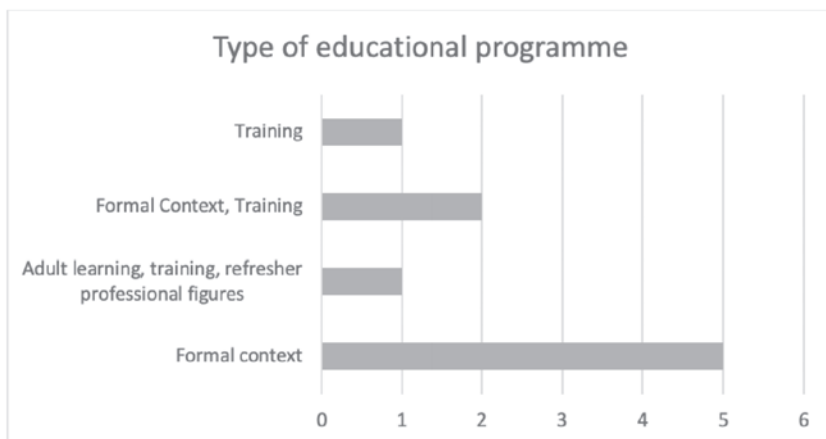


Figure 1. Type of educational programme presented in the papers under analysis

Taking into consideration the sub-skills of the *Information and data literacy* dimension (*Browsing, searching and filtering data, information and digital content; Evaluating data, information and digital content; Managing data, information and digital content*), the research papers result to be divided according table 5. Two papers highlight the promotion of two sub-skills at the same time.

Tab. 5: Number of papers identified for each sub-skill of the Information and data literacy dimension

	Browsing, searching and filtering data, information and digital content	Evaluating data, information and digital content	Managing data, information and digital content	Browsing, searching and filtering data, information and digital content & Evaluating data, information and digital content	Evaluating & Managing data, information and digital content
No. Scientific paper	2	4	2	1	1

The educational activities presented in the analysed papers are varied. Most of them are linked to the creation or evaluation of digital products, promoting activities of visual programming, 3D design, archiving, MOOCs (Massive Open Online Courses) and OERs (Open Educational Resources) production and evaluation, digitalization. This result is quite evident, due to the digital skills promotion purpose of the educational pathways proposed in the research papers.

Discussion activities and critical analysis of the digital products are embedded in many educational pathways described in the papers, especially in relation to the promotion of the subskill Evaluating data, information and digital content (5 scientific papers out of 10).

The use of certain educational activities is always to be considered in relation to the context of the Creative Industries sector of reference: digitalization and archiving concern the Museums, galleries and libraries and IT, software and computer services categories; 3D design refers to the Architecture area, the visual programming to the Design area (product, graphic and fashion design).

Only the activities of construction and evaluation of open resources, such as MOOC and OERs, could be used in other educational contexts and creative industry sectors, as they are not specifically related to the Museums, galleries and library sector which the articles analysed refer to. In the same way, the didactic tools are in line with the student's field of work and the designed didactic activity.

The educational activities proposed within the papers also aim to promote digital and transversal skills, such as *Communication* (4 articles), *Critical thinking* (2 articles), *Team working* (3 articles), *Management* (2 articles).

The promotion of the *Information and data literacy* dimension is also associated with *Creativity*, *Collaboration* skills and the transversal attitudes of *Motivation* and *Curiosity* (1 article).

## 7. Information and data literacy interventions results

The educational interventions aimed to promote the *Information and data literacy* dimension have different characteristics. As far as educational strategies are concerned, e-learning activities are the most used in the articles analysed (4 out of 10 articles): this is probably due to the fact that

is easier for workers to attend courses remotely, so as to combine work and training activities. The *Learning by doing* methodology is considered useful within the learning path presented in the papers (2 articles out of 10), together with the *Cooperative learning* (2 articles out of 10) and the *Peer-tutoring* methodology.

Other teaching strategies include *Problem-solving* and *Discussion activities*. The reference to interdisciplinary knowledge is also an educational intervention that seems to be effective in the evaluation of software and digital products: taking into account the context of digital tools construction allows the students to develop a greater awareness and a deeper analysis of the tool itself.

Tab 6: Teaching strategies

	<i>Learning by doing</i>	<i>Lecture discussion</i>	<i>Digital simulation</i>	<i>Problem solving</i>	<i>E-learning</i>	<i>Cooperative learning</i>	<i>Interdisciplinary approach</i>
No. Scientific paper	2	2	1	1	4	2	1

The reference to specific pedagogical models within the papers for the development of certain didactic methodologies is really interesting: Eilenberg’s method (Knight, 1999) (analysis, transformation, synthesis) is appointed as the framework of reference for HCI (Human-Computer Interaction) activities and for classroom argumentation activities; Polya’s model (1945) (Understanding the problem; Planning a solution; Carrying out the plan; Checking the results) is instead used for the construction of Problem solving activities.

The evaluation of digital competences, in particular of the *Information and data literacy* dimension, is extremely complicated from a pedagogical point of view and it is generally poorly developed. Even if the educational pathways directly nominate digital skills and sub-skills, these are never evaluated through appropriate assessment tools.

The evaluation aspect of the papers under analysis is the most under-representative characteristic. Some articles (3 out of 10) report how to evaluate the knowledge acquired during the course through the use of standardised tests, or how to evaluate the technical skills promoted. As regards the quality of learning products, an article presents the assess-

ment indicators of the digital product made by the students of the course: *Functionality; Efficiency; Liability; Portability; Usage; Maintenance*. For what concerns the assessment of digital tools and data, the learning results of 4 out of 10 analysed papers, only 2 papers present in detail the analysis of the tool used by students during their activities. The absence of specific evaluation information limits the replicability of the learning and teaching experiences analysed.

As regards the difficulties encountered in the educational pathways, the information is limited. The only suggestion given, maybe too generic from a pedagogical point of view, is the correct and careful planning of each educational activity, in order to allow a learning experience as effective as possible.

## 8. Conclusions

The systematic literature review of *Information and data literacy* digital competences promotion in CI sector, presented in this paper, shows a limited attention by experimental educational research in the field of CI Education. In particular, despite the pivotal educational need to promote digital skills in CI workers, a limited number of scientific papers on the subject provide few information on the most effective learning methodologies, tools and paths for achieving these learning objectives. Researchers and educators, especially from informal educational contexts, should develop more empirical research activities in the field and define, together with companies and stakeholders in the cultural sector, the profiles required by the labour market and useful for the promotion workers' social and economic inclusion.

As shown by the analyses carried out, a strong connection between *Information and data literacy* and Communication and collaboration skills is underlined by the learning activities of the papers analysed: the construction of learning pathways promoting both digital dimensions seems to be effective in terms of promoting competences. The *Managing data, information and digital content* skill should be fostered especially at basic level, in order to encourage the promotion of more complex skills such as *Digital content creation* and *Communication and collaboration*.

Digital competences are often associated with other 21st century skills, such as Communication, Collaboration and Critical thinking: the

design and realization of learning paths aimed at promoting different transverse competences fostering the learners' cultural and social inclusion and support the active citizenship in Lifelong learning perspective. Collaborative activities, also online, should be useful in this context.

The use of digital tools is pivotal for the promotion of Digital competences within the 21st century learning context: different kind of OERs, also for evaluation activities, software and social media should be selected in a coherent way in order to design an effective learning path in terms of knowledge, abilities and skills.

The learning path evaluation should be designed with the support of different tools and activities, also collaborative ones, with the aim of assessing and monitoring the overall education experience of learners.

## Acknowledgments

This work was supported by the “DigiCulture” project (Improving the Digital Competences and Social Inclusion of Adults in Creative Industries), with the reference number 2018-1-RO01-KA204-049368, co-funded by Erasmus+ Programme of the European Union.

## Scientific paper analysed

Abasi A. R., Taylor M. C. (2007). Tackling the issues and challenges of using video data in adult literacy research. *Australian journal of Adult Learning*, 47(2): 289-307.

Bawen D., Vilar P., Zabukovec V. (2005). Education and training for digital librarians: A Slovenia/UK comparison. *Aslib Proceedings*, 57 (1): 85-98.

Carvalho A., Ribeiro Matos A. (2018). Museum Professionals in a Digital World: Insights from a Case Study in Portugal. *Museum International*, 2018: 36 – 47.

Lawson K.G. (2005). Using eclectic digital resources to enhance instructional methods for adult learners. *OCLC Systems & Services: International digital library perspectives*, 21 (1): 49-60.

Mu.Sa Sector Alliance – Greece, Portugal, Italy - (2017). Museum Professional in the Digital Era. Agents of Change and Innovation. In <<https://melting-pro.org/wp-content/uploads/2017/07/Museum-professionals-in-the-digital-era.pdf>> (last accessed 05/08/2019).



- Padilla S., Orzechowski P. M., Chantler M. J. (2012). Digital Tools for Creative Industries. Proceedings from *Digital Futures 2012*, October 23-25, 2012, Aberdeen, UK.
- Poce A., Agrusti F., Re M. R. (2017). MOOC design and heritage education. Developing soft skills and work-based skills in higher education students. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(3): 97-107.
- Selvaggi A., Pesce F., Surace R. (2017). Museum of the future: Digital skills for change and innovation in Italy. This paper is part of the Mu.Sa. – Museum Sector Alliance Projects -research.
- Smeureanu I., Isaila N. (2014). Adult Users' Familiarisation With Graphical Interface Elements For Digital Competences Acquiring. *Social and Behavioral Sciences*, 131: 517-520.
- Stavric M., Wiltsche A. (2007). Didactical integration of analog and digital tools into architectural education. Proceedings from *International Conference on Computer-Aided Architectural Design, CAADfutures 07*, Sydney, Australia, 11/07/07-13/07/07.

## References

- Bridgstock, R. (2011). Skills for creative industries graduate success. *Education & Training*, 53(1): 9–26.
- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Frame-work for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842. Available at <[http://publications-jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf\\_\(online\).pdf](http://publications-jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)> (last accessed 25/10/2019).
- European Commission (2016a). Europe's Digital Progress Report 2016. Available at <<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europes-digital-progress-report-2016>> (last accessed 25/10/2019).
- European Commission (2016b). Commission launches Digital Skills and Jobs Coalition to help Europeans in their career and daily life. Available at <[https://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-16-4081\\_en.htm](https://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-4081_en.htm)> (last accessed 25/10/2019).
- European Commission (2017). *Europe's Digital Progress Report EDPR 2017*. Available at <<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/europes-digital-progress-report-2017>> (last accessed 25/10/2019).
- European Commission (2018). *Digital Education Action Plan*. Available at <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:-FIN>> (last accessed 25/10/2019).
- European Commission (2019a). EU budget for the future. Digital Europe Pro-

- gramme: a proposed 9.2 billion of funding for 2021-2027. Available at <<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digital-europe-programme-proposed-eu92-billion-funding-2021-2027>> (last accessed 25/10/2019).
- European Commission (2019b). *High-Tech Skills Industry. Increasing EU's talent pool and promoting the highest quality standards in support of digital transformation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2019c). *Digital Skills. New Professions, New Educational Methods, New Jobs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union (2017). Sustainable development in the European Union: monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context. Available at <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/publications>> (last accessed 25/10/2019).
- Knight T. (1999) *Applications in architectural design, and education and practice*. Report for the NSF/MIT Workshop on Shape Computation, MIT Cambridge.
- OECD (2018). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Poce A. (2015). Developing Critical Perspectives on Technology in Education: A Tool for MOOC Evaluation. *European Journal of Open and Distance Learning*: 51-62.
- Polya G. (1945). *How to solve it*. Princeton: Princeton University Press.
- Trilling B., Fadel C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- van Laar, Ester & Deursen, Alexander J.A.M. & Van Dijk, Jan A.G.M. & Haan, Jos. (2019). *Twenty-first century digital skills for the creative industries workforce: Perspectives from industry experts*. *First Monday*. 24. 10.5210/fm.v24i1.9476.

## Nuove adultità nei contesti organizzativi tra benessere e qualità della vita professionale

### A new concept of adulthood through organisational well-being and quality of professional life

**Daniela Dato**

Associate professor of Education | Department of Humanities | University of Foggia (Italy) | [daniela.dato@unifg.it](mailto:daniela.dato@unifg.it)

abstract

What does adult education have to do with the issue of organisational well-being? Is this the exclusive preserve of occupational psychologists and sociologists? This contribution highlights how, contrary to popular belief, organisational well-being deserves pedagogical attention because it is useful to form adults who overcome their self-referential logic and develop a sense of society. This allows us to reconsider that adult education can play an important role in the sciences of management and organisation if time and space are made available for the creation of a culture of good jobs and good living. In fact, countless opportunities are envisaged to improve the quality of working lives, widening choices, bridging the gender gap and remedying inequalities. In this way, governments, workers, employers and educational institutions can have complementary responsibilities in the construction of an effective lifelong learning ecosystem that creates “happy” adults and workers and ultimately democratic societies (ILO, 2019).

**Keywords:** adults, work, wellbeing, sharing, quality

Cosa ha a che fare l'educazione degli adulti con il tema della vita professionale e del benessere organizzativo? Esso è esclusivo appannaggio di psicologi e sociologi del lavoro? Il contributo evidenzia come esso meriti, al contrario di quel che si pensi, una attenzione pedagogica perché utile a formare adulti che sviluppino un sentimento sociale e superino una logica autoreferenziale. Per riscoprire che l'EDA può avere un ruolo rilevante per le scienze del management e dell'organizzazione se diviene tempo e spazio di formazione di una cultura del buon lavoro e della buona vita. Nella consapevolezza che si prospettano innumerevoli opportunità per migliorare la qualità della vita del soggetto nei contesti organizzativi, ampliare le scelte, colmare il divario di genere, rimediare alle disuguaglianze e sono i governi, i lavoratori, i datori di lavoro, le istituzioni educative ad avere responsabilità complementari nella costruzione di un ecosistema di apprendimento permanente efficace che formi adulti e lavoratori “felici” e società democratiche (ILO, 2019).

**Parole chiave:** adulti, lavoro, benessere organizzativo, condivisione, qualità

## 1. Il falso mito dell'autorelizzazione e il disagio della modernità

Charles Taylor nel suo *Disagio della modernità* (1992) scriveva che tra i problemi della società contemporanea c'è senza ombra di dubbio l'individualismo che ha portato il soggetto ad accentuare il privatismo e forme di narcisismo a scapito di un senso di comunità e dell'impegno sociale.

A tal proposito, Taylor scriveva: "l'incentrarsi sull'io, che a un tempo appiattisce e restringe le nostre vite, ne impoverisce il significato, e le allontana dall'interesse per gli altri e la società" (2011, p. 7), fino a sfociare nel narcisismo, nella perdita di significato di tutto ciò che non attiene alla propria persona, fino alla crisi dei presupposti sociali e culturali della propria identità.

Il riferimento va, cioè, a un modello sociale che ha enfatizzato forme di individualismo che sono sfociate e sfociano spesso in un "antropocentrismo radicale" che anche Bauman ha richiamato quando descriveva, con grande lucidità, i tratti di una società in cui è forte la presenza di un individualismo antagonista ed edonista che per lo più sfocia in forme non sempre consapevoli di narcisismo e di aggressività latente. Questo "soggettivismo" ha minato le basi della modernità, l'ha resa fragile, portando ad una perdita di punti di riferimento comuni e al costituirsi di quella che qualcuno ha definito società dei rischi individuali (Beck, 2000) e qualcun'altro liquida (Bauman, 2008).

In tempi più recenti anche Galimberti ha denunciato come negli ultimi decenni si sia sempre più diffusa un modello sociale e una cultura del narcisismo,

in cui viene a trovarsi ogni individuo cui è stato sottratto ogni orizzonte di senso che trascenda i limiti del proprio Io. Questa cultura soggettivistica, che ha le sue antiche radici nel cristianesimo, a cui si deve l'aver posto in primo piano l'individuo e la sua sorte ultraterrena, oggi si è diffusa in modo esasperato nella nostra età, governata dalla razionalità della tecnica. Al suo interno, i rapporti personali sono regolati dai ruoli e dalle funzioni, al punto che al singolo individuo non resta, per la propria autorealizzazione, che lo spazio ridotto del privato, in quella frammentazione che porta ciascuno a vedere se stesso in termini sempre più atomistici. Non solo: si diventa sempre più impermeabili alle richieste della natura, sia quella dentro sia quella fuori di sé, dopo avere perso quegli orizzonti di senso che la cultura dell'età pre-tecnologica

aveva indicato nel rapporto dell'uomo col mondo (cosmologia), con gli altri (sociologia), con se stessi (psicologia). In un contesto di questo genere, dove l'identità è messa tra parentesi dall'idoneità e funzionalità all'apparato lavorativo, dove a renderci riconoscibili non è più il nome ma il ruolo e la funzione, l'unico spazio libero per trovare se stessi è l'amore. Ma se l'amore viene subordinato all'affermazione di sé, è ovvio che ciascuno cerchi, nell'altro di cui si innamora, il proprio Io (Galimberti, 2016).

Vien da pensare che tale forma di vita sia l'esito (discutibile e ambiguo) di un modello sociale ed economico che ha enfatizzato il privatismo come valore portando alla legittimazione dell'affermazione di un modello psico-sociale (e forse anche educativo) basato sul mito del *self made man* "epurato" dell'altro e che, dunque, rende accessoria qualsiasi forma di pluralismo e sentimento empatico.

In un'analisi che certo si presta ad essere letta su più livelli per il rischio di essere semplificata e che con altrettanta certezza si offre come solo spunto di riflessione per un dibattito più approfondito, non può però sfuggire che a tale modello abbia anche concorso una certa formazione caduta nella trappola del falso mito dell'autorealizzazione che ha affidato all'età adulta il compito di farsi da sé, autorealizzarsi, trovare se stessa, dimenticando però, come suggeriva Maria Montessori, che la vera autonomia è il saper chiedere aiuto, realizzando se stessi solo a patto di aprirsi all'altro, al mondo.

È senz'altro questa interpretazione parziale dello sviluppo individuale e sociale che ha mitizzato, trasfigurato l'idea dell'autorealizzazione fino a considerarla come progressiva, sistematica resezione di ogni legame proprio di un'etica solidale, di ogni punto di riferimento, di ogni relazione non funzionale che può portare alla pericolosa strumentalizzazione del presente e ad una assordante antropologia della risposta, dei pensieri brevi, del tempo accelerato.

Si tratta di una forma di autorealizzazione dai chiari esiti narcisisti che tende a guardare allo sviluppo dell'io sottovalutando il ruolo di risorsa generativa che l'altro ha rispetto ad esso e sottomettendo la stessa conoscenza e scoperta dell'altro ad una lettura dogmatica, unidirezionale e parziale del mondo.

Dice bene, dunque, Maria Grazia Contini nella introduzione al volume *Educazione alla progettualità esistenziale* (Bertin, Contini, 2004) quando scrive che corriamo oggi due importanti rischi: quello di una

educazione al titanismo “che richiede un’audacia sul piano della sperimentazione esistenziale” (p. 18), che sfida fino all’estremo paure e resistenze nei confronti del cambiamento dell’ignoto e dell’incerto e quello del diffondersi di una idea di progettualità esistenziale declinata verso una prospettiva miope che riguarda solo il singolo e lo separa completamente dal resto del mondo.

Si tratta, spiega l’autrice, “di un rischio di un protagonismo soggettivo” (*Ibid.*) che deve essere superato attraverso una educazione alla condizione, intendendo con ciò non una rinuncia ai desideri e ai sogni individuali, ma la presa di consapevolezza “di quanto la loro realizzazione dipende da condizioni più generali, mondiali, e dalla possibilità che si realizzino anche quelli degli altri” (*Ibid.*) cioè da quanto interrelati tra loro siano considerati il sociale e l’individuale.

Bertin, Dewey, Bruner, del resto, sono stati validi maestri: l’uno quando parlava della relazione integrativa io-mondo, l’altro quando parlava di transattività e l’altro ancora di intersoggettività.

Senza dimenticare quanto Erikson (2008) aveva scritto dell’età adulta, specificando come nell’ottavo stadio della vita (età adulta), se le capacità generative non sono inibite, si esplica la capacità produttiva e creativa di ogni individuo in modi molteplici, ovvero in famiglia, sul lavoro, in società. È la sollecitudine la virtù emergente in questa fase, definita da Erikson come “la dilatante preoccupazione per ciò che è stato generato dall’amore, dalla necessità o dal caso” (2008, p. 180) e intesa anche come tendenza ad occuparsi del proprio simile (cura, assistenza, allevamento dei figli, trasmissione della cultura, ecc.).

Bertin aveva fatto proprio del suo pensiero il monito del “realizza te stesso realizzando gli altri”, invitando a non perdere la speranza e a credere in una ragione educativa improntata

sulle connessioni e le interconnessioni tra le varie dimensioni del soggettivo/intersoggettivo, del cognitivo/emozionale, del culturale/interculturale, dell’individuale/sociale del locale/globale; per diffondere l’esercizio di una ragione critico-problematica che denunci i pericoli delle attuali forme di unilateralità e di integralismo (Bertin, Contini, 2004, p. 19).

A partire da tale consapevolezza, il ruolo della formazione è quello di non cadere nel rischio di pensare che l’orizzonte di sviluppo del soggetto sia da essere declinato solo in termini di autorealizzazione che può signi-

ficare anche solo autoreferenzialità. È necessario, invece, che il pensare-agire pedagogico promuova strumentalità, spazi e tempi in grado di rianodare le trame che legano l'io al mondo, il soggetto alla sua storia.

## 2. Un adulto controcorrente nella società della condivisione

Tali considerazioni valgono tanto più oggi a fronte dell'incedere, neanche troppo lento, di una società altra, una società della condivisione (Arena, Iaione 2015), della cooperazione (Mollo, 2012), dell'empatia (Rifkin, 2009). Una società che, anche sul piano organizzativo e imprenditoriale, riconosce nella "social organization" un futuro possibile per le imprese "in movimento" a partire dai sempre più definiti e vicini orizzonti della *sharing economy*. È questa una nuova frontiera del lavoro e dell'organizzazione che richiede ai soggetti la capacità di intessere relazioni sempre nuove, costruire e decostruire gruppi, sviluppando ed esercitando, così, nuovi *mindset* utili ad agire nei moderni contesti organizzativi nella prospettiva di "un nuovo modo di fare impresa che consente a un vasto numero di persone di lavorare collettivamente valorizzando le singole riserve di competenza, talento, creatività ed energia" (Minghetti, 2013, p.2).

È evidente di come si tratti di un cambiamento non solo economico, ma culturale, sociale, antropologico che si contrappone al modello sociale del privatismo e del narcisismo e che sta mettendo in luce gli altrettanto inediti paradigmi della condivisione, della convivialità, della cooperazione cui le istituzioni devono far fronte attraverso nuove politiche, nuovi servizi, nuove dinamiche sociali. È proprio in tale prospettiva che, nonostante le sempre molteplici promesse e opzioni esistenziali che si aprono agli adulti, emergono nuove sfumature e sfaccettature di tale età della vita (Tramma, Cornacchia, 2019) che

risentono delle modificazioni economiche, sociali e culturali che hanno interessato gli ultimi decenni del vecchio secolo e i primi del nuovo, nelle quali convivono tratti di tradizione come di innovazione, di continuità come di discontinuità (p. 14)

e nuove vulnerabilità, a volte subdole e quasi paradossali, che indicano a chiedersi se

esiste, a proposito di età adulta, una specifica forma di *vulnerabilità*, cioè l'incremento di quella *fragilità* 'congenita' ai corsi di vita, a rischio anche di trasformarsi in marginalità conclamata, che può interessare le adulte e gli adulti in quanto tali, nell'esercizio delle loro principali funzioni (Tramma, 2019, p. 65).

Con tutte le cautele del caso, sappiamo che gli adulti oggi sperimentano "maggiore movimento dentro e fuori numerosi status" (Bernardini, 2012). Dal canto loro tali "movimenti" comportano il determinarsi di nuove forme di vulnerabilità e di una "zona grigia" della vita adulta in cui si staglia la dissonanza di adulti che, ancora imprigionati nei miti diffusi del giovanilismo e di un'immaturità ragionata (Bernardini, 2012) o, al contrario, di una compiutezza autoreferenziale (entrambi esito di fenomeni pressanti di presentismo, individualismo, tipici dell'epoca del *self made*), devono, invece, incominciare a confrontarsi con nuove regole e nuove dinamiche di una intelligenza collettiva e sociale che richiede empatia, capacità di ascolto, esercizio di abilità sociali di condivisione, cooperazione, reciprocità.

Parafrasando Erikson (2000) potremmo forse ipotizzare che, a fronte della virtù della generatività, l'adulto oggi corra il serio rischio di cadere nella stasi e nella stagnazione di uno sterile quanto demotivante ripiegamento su se stesso, troppo impegnato, nel migliore dei casi, a ricercare se stesso. Lì dove l'adulto oggi non può più essere considerato come individuo isolato ma come membro di una collettività le cui interazioni e influenze ne condizionano ruolo, funzioni, percezione di se stesso.

Ciò nella consapevolezza che la deriva di una autorealizzazione privata dell'incontro con l'altro porta ad una estrema semplificazione e riduzione dell'io stesso e "nasconde la relatività delle nozioni di sistema, sottosistema, sovrasisistema etc. La semplificazione dissolve l'organizzazione del sistema" (Morin, 2001, p.119).

In tal senso, per tornare ad Erikson (2008), la crisi della stagnazione che minaccia l'adulto contemporaneo risiede proprio in quel ripiegamento su se stesso che ha come fine ultimo una sterile autorealizzazione che elude la possibilità di aprirsi al mondo, incorrendo in forme di impoverimento, personale e collettivo. Al contrario, la virtù, consiste, ancora, in quella generatività di cui lo studioso parlava ma che si amplia, facendosi sociale cioè azione non solo individuale ma collettiva, capace di dare vita a forme organizzative di diversa natura in grado di durare nel tempo.



Era stato Rogers, tra l'altro, ad indicare il passaggio dall'isolamento alla socievolezza come uno dei dieci punti fondamentali che contraddistinguono una età adulta capace di riconoscere l'altro come risorsa e non come vincolo (Bernardini, 2012, Rogers, 1976).

E non c'è chi non possa vedere in tale minaccia una necessità. Quella di fare i conti con un adulto controcorrente, desueto, impreparato a gestire i cambiamenti e a muoversi nella società della condivisione e dell'intelligenza collettiva riscoprendo e sviluppando un nuovo "sentimento sociale" (Adler, 1994).

### 3. Benessere, qualità della vita professionale, nuova adultità nelle organizzazioni

In una società che allora, seppur lentamente e con evidenti paradossi, sembra lasciare le rive dell'individualismo per traghettarsi verso le molteplici forme della condivisione, l'idea è quella di ripensare l'età adulta e la stessa educazione degli adulti secondo nuovi paradigmi interpretativi, superando una logica efficientista ed individualista frutto dell'errore di una esclusiva attenzione all'individuo. Lì dove ci sarebbe da chiedersi, come già aveva fatto Halbwachs nel 1939, se l'eccessiva attenzione all'individuo abbia posto la psicologia (e molte altre scienze dell'uomo e della donna) in una sorta di vicolo cieco che rischia di impedire di comprendere a pieno la relazione tra individuo e società. L'autore infatti riteneva "che sia la psicologia associazionista sia quella fisiologica contenessero un errore fatale in quanto avevano concentrato l'attenzione sull'uomo 'isolato'" (Milani, 2014, p. 54) senza tener conto dei fattori intersoggettivi e di relazione con il mondo.

È allora necessario spostare l'attenzione da un soggetto proiettato su se stesso e centro del mondo, ad un soggetto che ne è parte, consapevole che "l'itinerario della propria realizzazione proced[e] con quello della realizzazione altrui, pena l'impovertimento in una chiusura individualistica che non ha, al suo interno, né autonomia né autosufficienza" (Bertin, Contini, 2004, p. 147) e che dunque l'identità stessa si fonda sulla relazione con l'altro da sé e con il mondo.

E se questo vale per tutti i contesti nei quali il soggetto vive e che divengono laboratori di promozione di competenze personali e sociali, cognitive ed emotive, utili a rimmetterlo in gioco, a dargli la possibilità di ac-

cettare le sfide del presente e del futuro, di superare il pericolo della stagnazione per costruire esistenza, un ruolo certamente privilegiato e molto particolare riveste quello di lavoro.

Ci pare, infatti, sulla scorta di una fiorente letteratura nazionale e internazionale, che lo spazio-tempo lavorativo possa elevarsi a occasione privilegiata di superamento di modelli autorealizzativi implosivi che si prestano ad esisti narcisisti, individualisti, ipercompetitivi, vincolati all'interesse singolare, per concorrere a costruire nuove identità adulte corredate di competenze di cooperazione, ascolto, condivisione, solidarietà. Quasi che, per traslazione deweyana, se per i bambini è la scuola la vera e prima palestra di democrazia, per l'adulto lo diventa il luogo di lavoro. Ciò perché il luogo di lavoro è il luogo nel quale l'adulto passa la maggior parte della sua vita ed è inconfutabilmente fonte di apprendimento e/o di dis-apprendimento e di esercizio e costruzione di reti di relazioni che possono coltivare i capisaldi di una mente collettiva che "si manifesta quando gli individui costruiscono mutualmente campi comuni" (Wieck & Roberts, 1993, p. 378).

Neanche poi troppo originale come idea, si dirà, se si pensa che è proprio in relazione all'ambito delle organizzazioni che è nato il costrutto di comunità di pratiche, di learning organization come "luoghi di produzione di significati" in cui i soggetti-lavoratori condividono obiettivi, interessi, esperienze, emozioni, bisogni legati da reti invisibili di relazioni (cognitive ed emotive) spesso implicite e latenti.

A tal proposito Isabella Loiodice scrive:

l'innovazione che oggi caratterizza il lavoro e il suo sviluppo si regge proprio sulla dimensione sociale, sulla capacità di costruire reti dentro e fuori dell'organizzazione, sulla possibilità di dare realmente spazio e riconoscimento alla dimensione intersoggettiva che nel modello fordista appariva totalmente alienata e che invece ora appare essere proprio la leva strategica dello sviluppo innovativo (2017).

Prendono così corpo quelle comunità di pratiche fondate sul continuo esercizio dell'*apprendimento comunicativo* in cui lavorare e lavorare insieme può configurarsi come cammino di progressiva e dinamica "aggregazione di conoscenze", "condivisione di conoscenze", in cui assumono senso e, pertanto, possono essere messe alla prova e promosse una pluralità di dimensioni del soggetto-adulto-lavoratore che lo costringono a

superare la propria autoreferenzialità per aprirsi all'altro, esercitando quella forma di mente collettiva intesa come

modello di interrelazioni di azione del fare con cura in un sistema sociale. Gli attori nei sistemi costruiscono le loro azioni (contributi), comprendendo che il sistema consiste di azioni connesse con se stessi e gli altri (rappresentazioni) e interrelando le loro azioni entro il sistema (subordinazione) (Wieck & Roberts, 1993, p. 357).

Sulla base di tal presupposti appare più immediato un ulteriore passaggio che può riconoscere l'interrelazione formativa e trasformativa che introduce l'educazione degli adulti nelle organizzazioni e mette assieme la formazione in età adulta con il tema del benessere organizzativo e della qualità della vita professionale, costruito, tra l'altro, che non deve essere considerato come esclusivo appannaggio di psicologi e o sociologi del lavoro, o, ancora, come costruito desueto e superato.

Al contrario, esso è oggi più che mai un tema centrale come si evince da studi nazionali e internazionali e dalla stessa normativa. Lo è tanto più perché non ha fatto in tempo ad essere realizzato nell'epoca del post-fordismo per essere catapultato nuovamente tra i problemi irrisolti ed emergenti del lavoro contemporaneo che come sottolineano Morgan, Gallino, Gorz, Sennett, ecc. è stato profondamente trasformato dall'irruzione delle nuove tecnologie, da inedite rappresentazioni di modelli di carriera, da nuovi comportamenti organizzativi che i più recenti paradigmi di lavoro producono riproponendo, con forza, l'urgenza della formazione del soggetto "al" e "sul" lavoro di competenze trasversali particolarmente legate alla sfera "sociale" e relazionale.

Senza dimenticare che il lavoro rappresenta una "verità perenne" dell'umanità proprio per il fatto di essere attività primaria che concorre alla costruzione del benessere individuale e di comunità. Come si evince dai Report Bes sul benessere equo-sostenibile (Istat, 2018), infatti,

il lavoro costituisce l'attività basilare di sostegno materiale e di realizzazione delle aspirazioni individuali. La piena e buona occupazione è uno dei parametri principali della stabilità economica, della coesione sociale e della qualità della vita.

Quello, allora, auspicato è un cambio di paradigma che riparte dalla scelta di considerare, progettare e tutelare il lavoro non solo nel suo ruolo

di sostentamento economico, pur imprescindibile, per il soggetto e la società tutta, ma come “realtà” che porta con sé istanze di autorealizzazione ed emancipazione personale e comunitaria, come importante strumento di salvaguardia e promozione di ben-essere. La Carta di Ottawa, insieme ad altri numerosi documenti sulla promozione della salute nei luoghi di lavoro (si pensi alla Carta di Barcellona, alla Conferenza di Lussemburgo, ecc.) sottolinea quanto importante sia, partendo da un approccio socio-ecologico alle problematiche inerenti la salute, considerare i luoghi di lavoro fondamentali per rendere più sana l'intera società.

Ed è in questa direzione che diventa possibile, e necessario, interpretare i costrutti di benessere organizzativo, di “qualità della vita professionale” e di “esperienza professionale” all'interno di una cornice epistemologica squisitamente pedagogica che riconosce in essi istanze di generatività, intersoggettività, progettualità fino a considerare che l'educazione degli adulti meriti un posto rilevante anche nelle scienze del management, dell'organizzazione e dell'economia più in generale.

Soprattutto se la si considera come “spazio” pedagogico di “resistenza”, resilienza e di riprogettazione del soggetto, di sfida alla rinuncia cognitiva ed emotiva cui l'adulto contemporaneo si espone rispetto alle derive neoliberiste del modello del *self made man*, narcisista e competitivo che antepone la produttività, l'efficienza, l'autoaffermazione individuale all'emancipazione, alla cooperazione e allo sviluppo comunitario.

Occuparsi di benessere organizzativo e qualità della vita professionale diviene, allora, per l'educazione degli adulti, in particolare, e per la pedagogia, più in generale, non solo e non tanto occasione di promozione di una cultura del “buon lavoro” ma, di più, di “buona vita”, di una cittadinanza attiva democratica e solidale in linea con gli obiettivi di Lisbona per i quali la crescita economica deve essere accompagnata da un miglioramento non solo quantitativo ma qualitativo dell'occupazione e dall'inclusione sociale.

Così il luogo di lavoro, le dinamiche che si costruiscono durante la vita organizzativa in azienda, possono essere ripensate non solo come “luogo” di produttività ma di cura e di ridefinizione e formazione di una identità adulta nuova, neotenica, che fa di questo passaggio dall'individualismo alla condivisione un evento focale (Levinson) della propria storia.

In particolare gli interventi di *employed care* e di welfare aziendale possono essere letti e progettati intenzionalmente come una delle possibili risposte più dirette ed efficaci all'obiettivo pedagogico di trasformare – o

meglio – ri-progettare e ri-considerare il lavoro come luogo di cura, di benessere, di costruzione di identità integrali e integrate in grado di far fronte a quello che Sennett definisce “spettro dell’inutilità” che minaccia i lavoratori contemporanei e coltivare invece lo “human potential”, quella “integrazione [...] tra le capacità genetiche di una persona e le sue esperienze nella società” (Sennett, 2006, p. 87).

Nella logica della rivalutazione e riscoperta dell’importanza pedagogica di politiche e strategie di benessere organizzativo e di tutela e promozione della qualità della vita professionale possono trovare spazio, legittimati da una intelligenza educativa, studi pedagogici sui nuovi modelli di management quali il *diversity management*, il *people management*, il *care management*, il *community management* che rappresentano il futuro del management ripensato a partire proprio dalle istanze dell’intersoggettività, della relazione, della cura e di una cittadinanza organizzativa (Organ, 1988), leva strategica per realizzare forme di buon lavoro e buona vita.

Sono, questi, nuovi modelli di management sì orientati a gestire la motivazione e il comportamento organizzativo di persone e gruppi e, dunque, a progettare e scegliere e implementare strategie efficaci per la gestione delle relazioni organizzative ma, al contempo, utili a promuovere identità adulte “sane” e “felici” in una prospettiva democratica e comunitaria.

Basterà analizzare le esperienze di welfare aziendale e benessere organizzativo di successo italiane per riconoscerci chiari elementi di cura per l’adulità nella sua interezza che è possibile classificare in quattro principali macro aree:

- *cura della persona*: formazione professionale e linguistica personalizzata, orientamento e pianificazione carriera, salute e prevenzione medica, relax e benessere (area relax, *coffee room*, sala giochi, centro benessere, sala lettura) alimentazione (mensa aziendale e consigli per l’alimentazione), esercizio fisico (palestra aziendale, convenzioni per attività sportive, servizi di valutazione medico-sportiva), *counseling* psicologico, volontariato e iniziative culturali, fondi sanitari e pensionistici integrativi;
- *cura del tempo*: flessibilità degli orari di lavoro, part-time, banca delle ore, congedi parentali più lunghi, *job sharing*, programmi di *work-life balance*, e-learning, “maggiordomo aziendale” o servizi di supporto al disbrigo delle problematiche quotidiane e di semplificazione delle at-

- tività extra-lavorative (sportello bancario e postale, consulenza legale, fiscale e finanziaria-assicurativa, *ticketing* on-line, agenzia viaggi);
- *cura dello spazio*: ambiente di lavoro (arredi, ergonomia, sicurezza), mobilità (*car pooling* e *car sharing*, navetta aziendale), convenzioni con enti di trasporto pubblico, telelavoro e *remote working*, spazi di *co-working*, *smart working*;
  - *cura degli affetti* (*family care/child care/elder care*): prestiti e mutui agevolati, sostegno al reddito, shopping card, alloggi a prezzi agevolati, supporto alla maternità e alla genitorialità, asilo nido e scuola materna aziendale, servizio doposcuola, baby parking e baby sitting on demand, ludoteche, colonie estive, summer school, borse di studio e voucher per acquisto libri, assistenza per i genitori anziani e persone non autosufficienti, ecc. (Dato, Cardone, 2018).

Se letti in questa direzione, il costrutto di benessere organizzativo e di qualità del lavoro, da un lato, e la strategia del welfare aziendale, dall'altro, assumono un alto valore pedagogico, entrando a pieno titolo all'interno di un ecosistema per e dell'apprendimento permanente, meritando l'interesse da parte della pedagogia del lavoro e, più in generale, dell'educazione degli adulti.

Quel che spesso si ignora (o si finge di ignorare), infatti, è che esiste una strettissima relazione tra dimensione personale e dimensione professionale e che tutelare e promuovere il ben-essere del lavoratore non solo aumenta efficienza e produttività di un'impresa ma, per effetto di ridondanza, promuovere salute e sviluppo personale, sociale e comunitario.

Ciò apre a una serie complessa di considerazioni rispetto alla necessità di riconsiderare il ruolo della pedagogia del lavoro e dell'educazione degli adulti in azienda (Dato, Cardone, Cornacchia, Costa, D'Aniello, Rossi, Alessandrini, ecc.) per contribuire ad una progettazione intenzionalmente formativa di "nuove" organizzazioni costruite sulla reticolarità e relazionalità, meno gerarchiche e gerarchizzate, dove le dimensioni della qualità, del tempo, dello spazio, della soggettività siano decostruite e destrutturate e soprattutto personalizzate nell'ottica di un nuovo equilibrio tra vita privata e professionale, di uno *human development approach* che riconosce il capitale di identità (Coté, Levin, 2002) che nei luoghi di lavoro vive e prende forma.

E allora è bene ricordare che è sempre utile e costruttivo parlare di infanzia e investire per la sua emancipazione, ma è bene non dimenticare

che non si parla forse abbastanza degli adulti, del loro ruolo, delle loro responsabilità nello sviluppo sociale, culturale e economico ed etico della società, dei loro bisogni formativi spesso taciti e inconsapevoli.

Si dimentica che anche per loro cambiano i modelli interpretativi, gli strumenti di lettura e di azione del e sul mondo.

Si sottovaluta l'apporto che una formazione e un orientamento nei contesti professionali può dare alla più generale formazione di una adultità consapevole, attiva e partecipe.

Si ignora, forse, al di là del mondo pedagogico, che l'educazione degli adulti, per l'oggetto stesso del suo studio, si configura come scienza dal carattere interdisciplinare che può guardare all'adulto nelle sue molteplici funzioni di cittadino, genitore, compagno di vita, lavoratore, ecc. e dunque merita attenzione convergente delle molte scienze dell'uomo e della donna: dalla psicologia, alla sociologia fino alla biologia, all'economia, ecc. Con questo sguardo interdisciplinare è necessario tornare ad interrogarsi sulla magistralità dell'adulto (Tramma, 2019) che è oggi messa in discussione da una stessa educazione degli adulti che ha "grandi potenzialità, ma è attraversata anche da importanti criticità" (*Ibid.*).

È necessario "tornare agli adulti" non solo perché, come sostiene Cataluccio (2014), l'età adulta rischia di non esistere più, costretta a confrontarsi con una complessità sociale, lavorativa, familiare, culturale ed economica che può tradursi in una crisi di identità, nel rischio di fragilità e di perdita di punti di riferimento, spaesata tra i miti dannosi della eterna giovinezza e dell'autorealizzazione isolata dal resto del mondo. Ma soprattutto perché in crisi sono i modelli stessi di formazione e di educazione degli adulti, e dunque è compito educativo primario interrogarsi su di essi per immaginare e progettare una "nuova andragogia".

E lo si può fare anche investendo sulla qualità della relazione tra vita, formazione e lavoro, tra benessere individuale e benessere organizzativo, tra qualità del lavoro e qualità della vita.

Lo ricorda anche l'ultimo documento dell'Organizzazione mondiale del lavoro (ILO, 2019):

si prospettano innumerevoli opportunità per migliorare la qualità della vita lavorativa, ampliare le scelte, colmare il divario di genere, rimediare alle disuguaglianze e altro ancora. E sono tutti obiettivi che stanno a cuore ad una politica formativa che eserciti il diritto universale all'apprendimento lungo l'intero arco della vita che consenta alle persone di acquisire competenze, di riqualificarsi

e di perfezionarsi. [...]. I governi, i lavoratori e i datori di lavoro, così come le istituzioni educative, hanno delle responsabilità complementari nella costruzione di un ecosistema di apprendimento permanente efficace e adeguatamente finanziato.

Dalla cura delle risorse umane in azienda e della qualità della vita professionale del singolo, all'educazione degli adulti e in età adulta, dal lavoro felice alla buona vita evidentemente, il passo è breve.

## Riferimenti bibliografici

- Adler A. (1994). *La conoscenza dell'uomo nella psicologia individuale*. Roma: Newton Compton.
- Alessandrini G. (ed.) (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Arena G., Aione C. (2015). *Letà della condivisione*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Bernardini J. (2012). *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertin G. M., Contini M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Castiglioni M. (ed.) (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Cataluccio F. (2014). *Immaturità. La malattia del nostro tempo*. Torino: Einaudi.
- Commissione mondiale per il futuro del lavoro – ILO (2019). *Lavorare per un futuro migliore*. Geneva: International Labour Organization.
- Cornacchia M., Tramma S. (ed.) (2019). *Vulnerabilità in età adulta*. Roma: Carocci.
- Coté J.E.C., Levin G. (2002). Identity Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis. *Paperback*, 3.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Aniello F. (2017). Lavoro: ripartire dalla crisi. *MeTis*, VII, 1.
- Dato D., Cardone S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Erikson E. (2008). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- ILO (2018). *Decent Work and the Sustainable Development Goals. A Guidebook*



- on *SDG Labour Market Indicators*. Geneva: International Labour Organization.
- Loiodice I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *MeTis*, VII,1.
- Mariani A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Minghetti M. (2013). *L'intelligenza collaborativa. Verso la social organization*. Torino: Egea.
- Mollo G. (2012). *La civiltà della cooperazione*. Perugia: Morlacchi.
- Morin (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Organ D.W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington: Lexington Books.
- Rifkin J. (2011). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Rossi B. (2014). *Il lavoro felice*. Brescia: La Scuola.
- Sennett R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: il Mulino.
- Taylor C. (2011). *Il disagio della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma S. (2019). La crisi della magistralità adulta. In M. Cornacchia, S. Tramma (ed.), *Vulnerabilità in età adulta*. Roma: Carocci.
- Weicvk K.E., Roberts K.H. (1993). Collective mind in organizations: Interrelating on flight desks. *Administrative Science Quarterly*, 38.
- Zini P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo*. Milano: Vita e Pensiero.
- <[https://d.repubblica.it/lifestyle/2016/11/08/news/come\\_fare\\_nacisismo\\_umberto\\_galimberti-3302082/](https://d.repubblica.it/lifestyle/2016/11/08/news/come_fare_nacisismo_umberto_galimberti-3302082/)> (Ultima consultazione 29.08.2019).
- <<https://www.istat.it/it/archivio/224669>> (Ultima consultazione 29.08.2019).

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

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

**Sergio Tramma**

Full Professor of Education | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa"  
| University of Milano-Bicocca (Italy) | [sergio.tramma@unimib.it](mailto:sergio.tramma@unimib.it)

abstract

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

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

Nel corso degli ultimi decenni, l'educazione degli adulti, intesa come insieme instabile di teorie, intenzioni, pratiche sociali e individuali, ha avuto differenti caratterizzazioni (formazione per il/nel lavoro, cura di sé, emancipazione individuale e sociale), tutte maturate all'interno di quel contraddittorio compimento della modernità del/nel Paese che ha contribuito a delineare identità adulte anche radicalmente diverse dalle precedenti. È stato, ed è, un processo senza contraddizioni e conflitti? Le identità multiple e mutevoli, il lifelong learning, l'autonomia ecc. conservano la connotazione emancipativa e progressista originaria, oppure sono anche la traduzione dell'aggressività del neoliberalismo cosmopolita e/o sovranista nel campo delle politiche educative rivolte agli adulti?

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

## 1. Adulità contemporanee

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

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

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

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

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

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

Attualmente siamo nella fase in cui il processo di modernizzazione può dirsi pienamente compiuto anche se, per non pochi aspetti, è a corrente alternata e non ancora del tutto ultimato: si pensi, ad esempio, a quanto premoderno grezzo alberghi in alcune convinzioni quali quella sui vaccini o in quelle più raffinate riguardanti il rapporto tra scuola e natura, per non dire di atteggiamenti relativi a un improbabile ritorno a un altrettanto improbabile comunitarismo denso di lucori, ma anche, e forse più, di chiaroscuri, anzi di vere e proprie ombre nere<sup>1</sup>. Un processo di modernizzazione che si è articolato e si articola altresì in trasformazioni distinte, seppure tra loro legate e interagenti: dal fordismo al postfordismo nel campo della produzione al ridimensionamento delle "scienze umane" (Naussbaum, 2011) a favore di quella che potrebbe essere definita l'ideologia algoritmica. Non tutte le trasformazioni che compongono la modernità contemporanea sono però caratterizzate da linearità e sequenzialità irreversibili, si pensi, per esempio, alle contraddittorietà del rapporto tra globalizzazione e sovranismi (divisione internazionale del lavoro, flussi migratori ecc.) e agli instabili equilibri tra la democrazia par-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. Movimento e non virtuose instabilità

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### 3. La disuguaglianza come prospettiva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Riferimenti bibliografici

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

- Dozza (eds), *Contesti educativi per il sociale* (pp. 285-296). Milano: Franco-Angeli.
- Engels F. (1884). (trad. it. *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*, Editori Riuniti, Roma, 1970).
- Gallino L. (2007). *Tecnologia e democrazia. La conoscenza come bene pubblico*. Torino: Einaudi.
- Gallino L. (2008). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Marescotti E. (ed) (2015). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum M. (2010). *Not for profit. Why the Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, 2010).
- Rampini F. (2019). Svolta nelle imprese Usa. Se il manager diventa verde". *la Repubblica*. In <[https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2019/08/19/news/usa\\_il\\_manager\\_diventa\\_verde-233938409/?refresh\\_ce](https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2019/08/19/news/usa_il_manager_diventa_verde-233938409/?refresh_ce)> (ultima consultazione: 27/08/2019)
- Saraceno C. (2013). *Il welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Sassoon D. (2019). *Sintomi morbosi*. Milano: Garzanti.
- Tramma S. (2011). L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta. In M. Castiglioni (ed.), *L'educazione degli adulti. Tra crisi e ricerca di senso* (pp. 107-118). Milano: Unicopli.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.

## Digital media consumption and fake news as a challenge to lifelong learning

### Utilizzo dei media digitali e *fake news* come sfida per l'educazione permanente

---

Susanne Schumacher

Assistant professor of Didactics and Special Education | Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | [Susanne.Schumacher@unibz.it](mailto:Susanne.Schumacher@unibz.it)

---

Barbara Gross

Assistant professor of Education | Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | [Barbara.Gross2@unibz.it](mailto:Barbara.Gross2@unibz.it)

abstract

Nowadays digital education and technological skills are constantly in demand and are promoted worldwide among all age ranges, with more facilitated learning processes and the aim of an optimized professionalization. Digital education in technologically equipped institutions aims to make students more active and to prepare them for a society and workplaces that are ever more performance-oriented. In view of the speed at which information is generated and distributed through the increasing use of digital media, the management of knowledge and training in how to recognize fake news have become serious challenges for lifelong learning. Hence, this paper presents the promotion and development of critical thinking skills, through teachers' training, in order to detect false, incomplete and obsolete information. From an educational point of view, not only does the potential of digital media-based learning opportunities emerge, but also their limits, which are therefore critically analyzed here.

**Keywords:** lifelong learning, literacy, fake news, digital media, teacher education

L'apprendimento delle tecnologie e l'educazione digitale sono competenze ormai universalmente richieste e promosse in tutto il mondo e a tutte le età, con prospettive di apprendimento sempre più facilitato e anche finalizzato ad una professionalizzazione ottimizzata. L'istruzione digitale nelle istituzioni dotate di tecnologie informatiche mira a rendere gli studenti più attivi nel processo di apprendimento in generale e a prepararli ad un futuro in cui la società e i luoghi di lavoro saranno sempre più orientati alla performance. Considerando la velocità di generazione e di diffusione delle informazioni connesse al crescente uso dei media digitali, la gestione del sapere e la formazione al ricono-

scimento delle fake news rappresentano delle grandi sfide per l'educazione permanente. Pertanto, attraverso la formazione degli insegnanti, si rivela opportuno promuovere lo sviluppo del pensiero critico per poter individuare le informazioni false, incomplete e obsolete. Da un punto di vista educativo emergono quindi non solo il potenziale delle opportunità di apprendimento offerto dai media digitali, ma anche i suoi stessi limiti, che sono criticamente messi in discussione in questo articolo.

**Parole Chiave:** apprendimento permanente, literacy, fake news, media digitali, formazione degli insegnanti

## 1. Introduction

According to data from an OECD Skills Studies (2016) Italy ranks second in Europe in terms of functional illiteracy: every one out of four adult Italian is able to read and write, but has difficulties in grasping simple information, for example in understanding instructions. Compared globally, Italy comes last, behind Jakarta, Turkey and Chile (OECD, 2016, p. 41). In the OECD study reading comprehension in terms of word, sentence and paragraph comprehension were tested. The findings of the study showed that the results in reading comprehension of paragraphs are lower than sentence comprehension in six countries: we can see the widest gap in Italy. For example, the summarization and understanding of main ideas in short passages within complex or coherent texts poses a challenge that is difficult to master. Presuming these results are significant, it is interesting but also necessary to verify a possible connection between declining reading competence or text comprehension and increasing media use – for example, the JIM study (2015) has shown that 11% of 9 to 24-year-olds are never offline. Critics might comment that the downturn in text comprehension is not a new phenomenon. However, recent studies indicate that the spread and use of smartphones (Twenge, 2017; Kindermann, 2018) and a resumed and clear downward trend in reading literacy began simultaneously. If adolescents and adults have inadequate text skills, this can lead to information and texts being only partially correctly or even incorrectly interpreted in institutionally organized teaching and learning situations as well as in company and private everyday life. Further processing may lead to the production of fake news whether intentionally or not. Fake news is not a new concept, as it has always been discussed scientifically, although different terms have



been used in historical periods. Dealing with the reliability of information and sources represents one of the main challenges of education from a lifelong learning perspective. Education provides the basis an entire life cycle is built upon (e.g. Marescotti, 2015; Dozza, 2012). Thus, lifelong learning is characterized by knowledge transfer that is not limited in time or space and in the sense of a holistic approach. Primarily lifelong learning is to be considered as the capability to create continuity of education and training to life's different stages (Loiodice, 2016). On that point, Dozza (2018) highlighted the two existential and professional needs of individuals today: a) learning how to coordinate oneself in a collective life in today's fast-paced world; in fact each person should be able to create and defend a public space and be aware of increasing educational poverty; and b) responding to the growing demand for more professionalization, which is particularly ignored in educational science due to the discrepancies between theory and practice as well as research and education. In this paper the first aspect – the need for critical thinking (CT) in relation to information research and knowledge acquisition – is prioritized and discussed in great detail. Lifelong learning and education must consist of more than a random unreasoning accumulation of facts and skills. Wulf and Zirfas (2014) point out that the difficulty of distinguishing true from false is a timeless and central topic of pedagogy. Since Socrates, it has been evident that a skeptical attitude or rather differentiated thinking process means being able to distinguish true from false information. The development of an independent and thorough CT is a necessarily prerequisite for the capability of determining the cognitive value of information.

New media and digitization have a major impact on private and professional life over the one's life span, since they allow a quick access to knowledge and an immediate generation of new literary works. Moreover, it enables to change existing information and to spread its outcomes. Thus, the reflected management of (media-generated) knowledge is a fundamental skill that every citizen should develop and increase throughout their life cycle. In fact, in this contribution a particular emphasis is placed on the further development of these competences in pre- and in-service kindergarten and primary school teachers who have a special role in the process of lifelong learning by promoting CT and a media-critical attitude in children and adolescents particularly with regard to fake news and digital media consumption.

## 2. Digital media use and literacy

Literacy primarily includes reading and writing skills as well as text comprehension and understanding of meaning, linguistic abstraction or familiarity with reliable sources of information (OECD, 2015, p. 10). In the latest PISA study, media behavior is considered for the first time as it is presumed that the understanding of reading literacy will develop along with the changes in society and culture. The tasks include scenarios in a simulated web environment in which the credibility of continuous and non-continuous text formats is to be assessed, thus requiring the ability to compare and weigh potentially contradictory information from multiple sources in different text types and contexts (OECD, 2019). Previously conducted studies report, for example, that 56% of young people watch television daily or several times a week, and that 42% of them learn concurrently (JIM, 2006). Children who watch a lot of television are thought to have less time for extracurricular cognitively stimulating activities. The explanatory value for the validity of this hypothesis has not been clearly demonstrated yet and also only on an empirical level so far (Koolstra, van der Voort & van der Kamp, 1997; Ennemoser, 2003). Moreover, Lukesch (1996, p. 45) examined whether a positive effect can inevitably be presumed with regard to the stock of knowledge in the case of extreme attention to the information offered by mass media. He concludes that even older people who depend on television information do not process information in a correspondingly deep manner and concludes that this results in superficial knowledge about the world. The conclusion can be supported by Wirth (1997, pp. 165-167) who states that those who have more knowledge have to pay less cognitive attention to process information. People with less prior knowledge have to make greater efforts to distinguish between what is relevant and what is irrelevant. Therefore, the mere availability of digital information does not automatically have a positive effect on the learning outcomes. Kuhlen (1991) attributes this lack of positive effects to the serendipity effect phenomenon. This effect results from the superposition of the original search for information while navigating the Net, for example, in the context of self-directed learning. The learner loses sight of the original aim and thus no learning takes place.

### 3. CT as a prerequisite for learning with digital media

CT has a long tradition – the concept was already developed more than 2500 years ago by Ancient Greek philosophers such as Socrates, Plato, and Aristotle – and it is still regarded as an important educational goal.

According to Dewey, experiences are the central starting point for learning. Reflection is “thinking experience”. The greater the difference between the familiar and the new, the more depth this process gains, and the more reflection is required. For Dewey, the starting point for reflection and thus for learning, is always a perceived uncertainty, a doubt, or a problem. On that basis, a first assessment of situation is made, and further findings are sought which should help to understand the phenomenon. In a third stage, the situation and its circumstances are explored in more detail. In a fourth stage, an experimental evaluation is carried out, which is finally checked in a fifth stage and found to be true or false (Dewey, 1910/1951). Moreover, he also defined the skills entailing the abilities of mental processes of discernment, analysis and evaluation applied to any kind of information and background in order to achieve a logical final understanding, judgment or further conclusion. In addition, CT needs knowledge of methods (Glaser, 1941) as well as subject matter knowledge.

In order to tackle the current challenges described above, it is necessary to address education from the first stage, namely early childhood. The spread of new media has fueled the debate on so-called digital natives – the generations who were born with the availability of digital technologies from the earliest ages of life – and require a rethinking of education and its aims in the broadest sense (Ugolini, 2016). Due to the fact that the acquisition of media competence includes a critical reflected handling of digitally created and distributed information concerning the entire span of all learning process, this has to be a basic topic for pre- and in-service teachers. In this context, the importance of promoting media competence in early childhood is emphasized and the lack of media-pedagogical topics in the education and training of future kindergarten and primary school teachers is deplored (Eder & Roboom, 2014). Teachers as role models have a fundamental influence on students dealing with media and knowledge. If the aim of education is the development of self-determination as a fundamental capability of the next generation, consequently it is essential to examine which competences become necessary

in a society shaped by digital media (Kammerl, 2018). In particular, the ability to reflect should be pointed out. In fact, adolescents rely on the elder generation; only with this inter-generational support they are able to develop the attitude to reflect critically on media, its use and the social context, more precisely a society that is characterized by an intensive media use (see e.g., Kammerl, 2018). Already young children are already learning how to use media in no time and without the help of adults – especially mobile phones and the computers. However, a critical reflection of the contents and their accuracy is not quite easy to acquire. In this regard, Hug (2018) stresses that the ability to reflect – besides the cultivation of values such as equal educational opportunities, empathy, dignity, solidarity, sustainability, and participation – is one of the challenges of pedagogy.

#### 4. Fake news and knowledge reproduction

Media education aims at a critical management of new knowledge and this, in turn, requires a reflection on the teachers' own media socialization. Prospective kindergarten and primary school teachers should not solely acquire didactical competences in dealing with new media, but especially competences in analyzing its contents. Therefore, self-determination cannot be understood as an isolated process by a single person. It is always influenced and guided by the elder generation. If it is about differentiating between false information – or rather fake news – and trustworthy information media education for adolescents is currently gaining more and more importance. As above-mentioned, digital competences are growing in demand nowadays and this, in turn, affects the education and further training of the teaching staff. At this point a crucial distinction needs to be made between, on the one hand, media-didactical competences concerning the transmission of specific contents by various media, and, on the other hand, media-pedagogical competences including the reflection on media, media behavior and its information contexts. The attention being paid to the latter in research and teaching is very small.

A study on information literacy in connection with scientific work conducted by Rebele (2010) at the University of Augsburg has shown that “almost half of the students [have] problems in structuring their re-

search systematically and [complain] about the incomprehensibility of the results” (p. 163). Moreover, according to the author, young adults equate the quality of the literature available on the Internet with that of scientific journals. Another research at the Free University of Bozen-Bolzano has shown that the participating student teachers prefer classical printed media such as paper-based textbooks for their studies (Gross, Herzer, 2019). Nevertheless, they integrate this information with their notes from courses and online media. New media create new ways of receiving and acquiring knowledge. Intensive online media consumption is to be seen as a consequence of media socialization based on more or less developed literacy competence in digital learning environments. This fundamental competence develops over the course of one’s life and it is therefore of interest – in the pursuit of lifelong learning – to examine this competence, not only among early learners, but also among future teachers. A high level of digital literacy is needed so that all members of a society can deal with the ever-growing amount of information and assess its quality, credibility and relevance. The management and processing of this information is an essential competence to be acquired.

In Italy we can find little research on media literacy among students and (prospective) teachers. The ICILS carried out in 2013 (International Computer and Information Literacy Study; Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Gebhardt, 2014) compared the digital competences of 14-year-old students from 21 different countries. The results encouraged many countries, for example Germany, to take initiatives to improve learning with and about digital media in schools (Kammerl, 2018). Italian students did not take part in this study; however, the follow-up study in 2018 integrated Italian students and the results of this study, which will be published in 2019, will provide information on their digital competences in a country comparison. However, in the Italian context, the report “Students, Computers and Learning. Making the connection” (OECD, 2015), which is based on data from the OECD PISA study, shows that in 2012 Italian adolescents spent on average one and a half hours a day online (93 minutes compared to the EU average of 104 minutes). In Italian schools, online time averaged 19 minutes, while the OECD average was 25 minutes, and the Italian students’ digital reading skills were above the OECD average (504 compared to 497 points). However, statistical non-significance should be mentioned. In addition, the data have shown that 15% of students (12% in the OECD average) made

navigation errors on the Internet and only 25% corrected themselves by returning to the most suitable navigation route. These results have also led to media literacy initiatives in Italy (e.g., *Piano Nazionale Scuola Digitale*; see OSCE, 2017). Moreover, the Italian Ministry of Education, University and Research (MIUR) has responded – inter alia to these new challenges – with the development of a curriculum for Digital Civic Education (*Curriculum di Educazione Civica Digitale*; see MIUR, 2019) that aims at helping students recognize false news and to guide them on how to get information in a correct and exhaustive way.

With regard to the media behavior of students, research results by Gross and Herzer (2019) have shown that students use online course management systems for their studies less than search engines, such as Google, or online encyclopedias, especially Wikipedia. This suggests that also future kindergarten and primary school teachers accept instant knowledge to complete their tasks quickly. Although they are well aware of the fragility and possible unreliability of this knowledge, they prefer such new ways of learning and of acquiring knowledge to studying selected texts and materials from academically more highly-skilled academic experts in specially established online course management systems as this might be too time-consuming for students. Frick (2018) also emphasizes a general media criticism, which no longer can be reduced to groups and individuals from the traditional left-wing political spectrum; rather, this phenomenon has universalized. Since experts from different disciplines practice media criticism, there is generally no knowledge channel and no expertise that can be blindly trusted, not even knowledge transferred at university.

Hence, it seems indispensable to innovate also the education and further training of educational personell. In particular, the development of the necessary pedagogical competences has to be addressed, in order to allow the promotion of analytical and reflective competences among learners. The empirical state of the research on these teachers' competences – that is to say on how to promote the development of CT among children and adolescents – is still in its early stages (see e.g., Kammerl, 2018). Even though the usefulness and feasibility of promoting media competence as an indispensable aspect of a democratic society is still being discussed in kindergarten and primary school, experts agree that the development of media competence in young children has to be supported. In this respect, it is not sufficient to increase digital media use in

teaching as this does not help to develop the necessary analytical and reflexive skills that individuals need to identify fake news.

According to Wardle (2017), different types of misinformation and disinformation can be distinguished. In the first set, misinformation is based on a lack of prior knowledge:

- Dealing with sources: a lack of prior knowledge leads to the generation of false information;
- Incorrect links: contents do not correspond with other contents;
- Wrong connections: authentic contents which are put in connection with wrong information and which are then further processed.

The other misinformation arises arbitrarily, that is, misinformation arises intentionally and not (only) through lack of prior knowledge:

- Revised contents with the intention of deception;
- Invented contents.

In educational contexts, it must therefore be a matter of enabling learners to differentiate among these types of mis information.

## 5. Implications and conclusions

The implications regarding lifelong learning relate, *inter alia*, to media ethical aspects of promotion of democracy. The ability to separate true from false information can only be developed if learners can resort to a solid basis in terms of content, that is, substantial prior knowledge. In addition, it is indispensable to learn how to research reliable information, to deal with (online-)sources, and how to generate new knowledge without neglecting or misusing prior knowledge. Hence, an emphasis must be put on education and further training on concerning an appropriate management and connection of different pieces of information from several different sources. To promote a reflexive use of information and knowledge among students, pre-service teachers and in-service teachers it is essential to guide them in their acquisition of the necessary skills. On the basis of different studies, we can infer that CT in online learning environments can be promoted with an interplay between content chunks,

authentic problem solving, as well as co-construction in small groups within media-based seminars (Gördel, Schumacher & Stadler-Altman, 2018). To trigger the development of CT, and consequently, implement a culture of CT the following effective techniques can be applied: an in-depth analysis of (online)-sources by checking the author's credentials, verifying sources, reading beyond the headlines, abstracts and summaries, applying high-order-questions, requesting a paraphrased summary, critically questioning contents and emphasizing the need for thinking with logical consistency, and checking statements for assumptions and knowledge, including different perspectives (see e.g., Ennis, 2003). Further research is needed to visualize the didactical processing of knowledge through decontextualization and the subsequent recontextualization from the learner's point of view (cf. Swertz, 2005, cf. Dryer, 2011) in order to track potential fake news or rather information disorders in the process of mediation and appropriation. All these strategies contribute to turn passive consumers of media into active users; for a lifetime at best.

## References

- Dewey J. (1910/1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*. Zürich: Morgarten-Verlag.
- Dozza L. (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. In L. Dozza (Ed.), *Vivere e crescere nella comunicazione* (pp. 15-30). Milano: Franco Angeli.
- Dozza L. (2017). L'affermazione dell'idea e della pratica dell'apprendimento permanente. In G. Bertagna, S. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica. Problemi e prospettive* (pp. 233-237). Roma: Studium.
- Dozza L. (2018). L'approccio delle scienze dell'educazione. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 87-94). Firenze: Firenze University Press.
- Dryer M.S. (2011). Determining Dominant Word Order. In M.S. Dryer, M. Haspelmath (Eds.), *The World Atlas of Language Structures Online, 29 supplement 6*. Munich: Max Planck Digital Library. Disponibile da <<http://wals.info/supplement/6>> (ultima consultazione: 19/11/2019).
- Eder S., Roboom S. (2014). Klicken, Knipsen, Tricksen ... Medienerziehung im Kindergarten. In A. Tillmann, S. Fleischer, K.U. Hugger (Eds.), *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.



- Ennemoser M. (2003). *Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen: Eine Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse*. Hamburg: Kovac.
- Ennis R.H. (2003). Critical thinking assessment. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning* (pp. 293-310). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Gebhardt E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. doi: 10.1007/978-3-319-14222-7
- Glaser E.M. (1941). *An Experiment in the Development of CT*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Gördel B.M., Schumacher S., Stadler-Altman U. (2018). Durch digitale Medien gestützte Seminarformen. In A. Weich, J. Othmer, K. Zickwolf (Eds.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule. Medienbildung und Gesellschaft*, vol. 36. Wiesbaden: Springer VS.
- JIM (2015). *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Disponible da <[https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM\\_Studie\\_2015.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf)> (ultima consultazione: 15/06/2019).
- Hug T. (2018). Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter – Zur Einführung. In T. Hug, *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (S. 7–17). Innsbruck: innsbruck university press.
- Kammerl R. (2018). Bildung und Lehrerbildung im digitalen Wandel. Zur Forderung nach einem “Primat des Pädagogischen”. In T. Hug, *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (S. 19–32). Innsbruck: Innsbruck university press.
- Kindermann H. (2018). *Die Auswirkungen der Mediennutzung auf die Lernfähigkeit der Studenten*. 4. Tag der Lehre FH OÖ, Linz.
- Koolstra C.M., van der Voort T.H.A., van der Kamp L.J.T. (1997). Television’s impact on children’s reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32: 128-152.
- Kuhlen R. (1991). *Hypertext: ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*. Berlin: Springer.
- Lagarde J., Hudgins D. (2018). *Fact vs. Fiction. Teaching CT Skills in the Age of Fake News*. Portland, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Loiodice I. (2016). L’educazione per il corso della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 72-78). Milano: Franco Angeli.
- Marescotti E. (Ed.) (2015). *Ai confini dell’educazione degli adulti*. Milano: Mimesis.

- MIUR (2019). *Curriculum di educazione digitale*. Disponibile da <<https://www.miur.gov.it/>> (ultima consultazione: 15/09/2019).
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264239555-en
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264258051-en
- OSCE (2017). *Strategia per le Competenze dell'OCSE Italia. Sintesi del Rapporto*. Disponibile da <<https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>> (ultima consultazione: 05/06/2019).
- OECD (2019). *PISA 2018 Released Field Trail. New Reading Items*. Disponibile da <<http://www.oecd.org/pisa/test/PISA-2018-Released-New-REA-Items.pdf>> (ultima consultazione: 04/04/2019).
- Rebele N. (2010). *Förderung von Informationskompetenz im Hochschulstudium. Entwicklung und Implementierung des Projekts i-literacy*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr.phil.) der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Disponibile da <<http://www.imb-uni-augsburg.de/nina-rebele>> (ultima consultazione: 04/04/2019).
- Swertz C. (2005). Web-Didaktik. Eine Didaktische Ontologie in Der Praxis. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 10 (Medien in der Erziehungswissenschaft II), 1-24. doi: 10.21240/mpaed/10/2005.09.12.X
- Twenge J.M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy, and Completely Unprepared for Adulthood and What That Means for the Rest of Us*. New York: Atria Books.
- Ugolini F.C. (2016). Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 463-468). Milano: Franco Angeli.
- Wardle C. (2017). FakeNews–Esistkompliziert. In *FirstDraftNewsBlog*, Artikel, 17.3.2017. Disponibile da <<https://de.firstdraftnews.com/fake-news-es-ist-kompliziert/>> (ultima consultazione: 11/04/2019).
- Wirth W. (1997). *Von der Information zum Wissen: Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden*. Opladen: Westdeutscher.
- Wulf C., Zirfas J. (2014) (Eds.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer.

## Ripensare la categoria degli over-65. I “nuovi” adulti di oggi

## Rethinking the category of over-65. The new “adults” of today

**Manuela Ladogana**

PhD of Education, Department of Humanities | University of Foggia (Italy) | manuela.ladogana@unifg.it

abstract

“As from today, we will only become ‘old’ after 75”: the 63rd National Congress of the Italian Society of Gerontology and Geriatrics has raised the old age ‘threshold’, highlighting how changed demographics and epidemiological conditions are leading to a redefinition of the seasons of life. The crisis in the objective indexes of the transition from adulthood to old age still demands a dynamic rethink of these two life seasons, so as to highlight continuities and discontinuities. Pedagogically, this means rethinking the discourse on education. The increase in longevity is indeed coupled with a widespread maladjustment to old age, which is in part the consequence of an inadequate educational process. This paper offers educational reflections on the over-65s as an active generation, a social category with emancipation desires, specific needs and requirements as compared to the past, with a special look at retirement as an “age experience” that opens up new hypotheses of existential redesign.

**Keywords: adulthood, old age, life span, education, retirement**

“Da oggi si diventerà ‘vecchi’ solo dopo i 75 anni”: ad alzare la soglia della vecchiaia è il 63° Congresso nazionale della Società italiana di gerontologia e geriatria evidenziando come le mutate condizioni demografiche ed epidemiologiche inducano a ripensare i confini delle stagioni della vita. La crisi di uno degli indicatori oggettivi di passaggio dall’adulthood alla vecchiaia richiede allora di ripensare dinamicamente queste due età della vita mettendone in luce continuità e discontinuità. A livello pedagogico significa ripensare il discorso sull’educazione. All’espandersi della longevità corrisponde infatti un diffuso disadattamento alla condizione anziana che è in parte il risvolto di un processo educativo carente. Il presente contributo rivolge la riflessione educativa agli over-65 da ripensare come generazione attiva: come categoria sociale che presenta desideri di emancipazione, bisogni ed esigenze specifiche rispetto al passato. Con uno sguardo particolare al pensionamento da leggere come “esperienza d’età” aperta a nuove ipotesi di riprogettazione esistenziale.

**Parole-chiave: adultità, vecchiaia, corso della vita, educazione, pensionamento**

## 1. Una premessa

Categoria concettualmente sfaccettata, l'età scandisce e connota la vita delle persone, le loro esperienze e relazioni, le organizzazioni sociali (ponendosi come indicatore del tempo biografico – che indica cronologicamente il passaggio da una fase all'altra dell'esistenza –, del tempo storico – che colloca storicamente l'individuo in un dato spazio ed epoca – e del tempo sociale – legato cioè alle norme e regole che una data società attribuisce alle differenti età della vita stabilendo per esempio l'età scolare, l'età del lavoro, l'età del matrimonio, ecc.) (Elder, 1975).

Tra i fenomeni legati all'età – e quindi alle trasformazioni del corso della vita – vi è indubbiamente il processo di invecchiamento: vale a dire il “trascorrere dell'età con le transizioni biografiche e sociali che esso comporta” (Saraceno, 1986, p. 8).

Un processo – universale ma assolutamente soggettivo, descritto, riconosciuto e rappresentato da ogni cultura come un percorso naturale (biologico, psicologico) direttamente influenzato da variabili sociali (Annacontini, Ladogana, Caso, 2012) – che oggi, a seguito di importanti mutamenti demografici ed epidemiologici, dilata significativamente lo spazio di vita tra la “vecchiaia” e la morte determinando slittamenti, contaminazioni e sconfinamenti tra le diverse fasi dell'esistenza (nello specifico del nostro discorso, tra età adulta ed età anziana), generando nuove “esperienze di età” e nuovi “significati sociali e soggettivi che vengono loro attribuiti” (Saraceno, 1986, p. 12).

Dunque un processo che, mettendo a nudo (evidenziandone i limiti) le rigide segmentazioni d'età, induce a rileggere ciascuna fase della vita come articolata, dinamica, costruttiva soprattutto – ogni età, scrive Franca Pinto Minerva (1988, p. 15), ha una sua “costruttività che consegna alla fase successiva che, a sua volta, realizza il suo processo costruttivo”. Ciò a dire che ciascuna età della vita, non concepita come a sé stante, si definisce “per quanto ancora di irrealizzato conserva delle età precedenti e per le dimensioni di futuro attive nel suo presente, all'incrocio, sempre incerto e problematico di processi biologici, psicologici e sociali” (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, p. 264).

Tutto questo a condizione che si attivi una vera e propria progettazione esistenziale che, a cominciare dalla prima età della vita – dalla nascita ci ricorda Maria Montessori –, sostenga la creatività dell'intero potenziale umano, fisico e mentale. Si tratta di riflettere allora (qui la dimensione

pedagogica del discorso) su come educare uomini e donne, in qualunque età, a conservare un atteggiamento permanentemente aperto al cambiamento e ad “avere cura della propria evoluzione” (Benetton, 2018, p. 23), così imparando a invecchiare.

In base a tali considerazioni, la pedagogia, con l'istanza dell'educazione permanente, rivela paradigmaticamente la propria vocazione a sostenere la continua rielaborazione di nuovi sensi dell'essere e del divenire nel mondo e rivendica la formazione quale processo auto costruttivo continuo e ininterrotto.

Qui si volge la riflessione educativa alla categoria degli *over-65* (intendendo questi ultimi come soggetti nella fascia di età 65-75 anni) e alla loro opportunità (tutta da sostenere) di ridefinirsi ricorsivamente attraverso destrutturazioni e nuove strutturazioni, in direzione di equilibri sempre nuovi, se pur (sempre) provvisori.

E lo si fa certamente consapevoli che il processo di vita sempre più prolungato si struttura ed evolve, all'incrocio tra dimensione biologica, psicologica e sociale, discontinuamente attraverso meccanismi adattivi sempre differenti e con tempi mai univoci e vede emergere percorsi esistenziali sempre più individualizzati, con esigenze e comportamenti fortemente differenziati, che non possono essere letti e interpretati solo attraverso l'indicatore anagrafico. A dire che ogni persona si differenzia dall'altra non soltanto per le peculiarità che geneticamente la contraddistinguono ma anche (e soprattutto) per la storia che ha vissuto, per le diverse condizioni e opportunità dei contesti di vita (familiari e sociali, culturali e formativi), per le esperienze e le relazioni che arricchiscono il suo percorso biografico (Ladogana, 2016).

Fatte queste precisazioni, soffermiamoci a considerare gli *over-65*.

## 2. La categoria degli *over 65*: i “nuovi” adulti di oggi

L'Italia invecchia sempre di più. Una recentissima indagine Istat (2019) sulla popolazione anziana definisce il nostro Paese il più longevo d'Europa ed evidenzia come l'incremento della longevità, favorito dalla diminuzione dei tassi di mortalità e dai progressi in campo biomedico e farmacologico, abbia prodotto aspettative di vita che non hanno precedenti nella storia umana. Mai si era vissuti così a lungo.

Proprio in ragione del fatto che le speranze di vita sono assai superiori

rispetto al passato, il 63° Congresso nazionale della Società italiana di Gerontologia e Geriatria, che si è svolto a Roma nel novembre del 2018, sposta in avanti la soglia “anagrafica” della vecchiaia (sinora convenzionalmente fissata intorno ai 65 anni)<sup>1</sup>: “da oggi, si diventerà ‘vecchi’ – dichiara – solo dopo i settantacinque anni di età tenendo conto che scientificamente si è ‘anziani’ quando si ha davanti un’aspettativa media di vita di dieci anni e non di più”. L’aspettativa di vita della popolazione italiana è invece aumentata di circa venti anni rispetto al secolo scorso e larga parte delle persone tra i 65 e i 75 anni è in buona salute, in grado di provvedere a se stessa, ai propri bisogni, alle esigenze della vita quotidiana ([www.sigg.it/news-geriatria/quando-si-diventa-anziani/](http://www.sigg.it/news-geriatria/quando-si-diventa-anziani/)).

Insomma, geriatri e gerontologi, sottolineando quanto una definizione più dinamica del concetto di vecchiaia sia maggiormente in linea con le performance fisiche e cognitive dell’uomo e della donna di questa contemporaneità<sup>2</sup>, affermano provocatoriamente che da oggi la popolazione italiana può considerarsi “più giovane”: “Un 65enne di oggi ha la forma fisica e cognitiva di un 40-45enne di trent’anni fa e un 75enne quella di un individuo che aveva 55 anni nel 1980. Solo oltre i 75 anni si manifestano i segni di un declino funzionale importante” (*Ibid.*).

La modifica di uno degli indicatori “oggettivi” di passaggio all’età anziana mette in luce, ancora una volta, l’impossibilità di distinguere nettamente “età adulta” e “vecchiaia” – quest’ultima peraltro già definita da

- 1 È opportuno specificare che l’indicatore anagrafico non è da intendersi come parametro assoluto per segnare, tout court, l’ingresso nella vecchiaia ma come convenzionale termine di riferimento relativo e che, a fronte del progressivo allungamento della vita, vi è da tempo la tendenza a dividere la vecchiaia in due grandi fasce d’età: - dai 65 ai 74 anni (definita *tarda adultità* o *prima vecchiaia*, o *età dei giovani anziani*, o *terza età*); - dai 75 anni in poi (definita *età degli anziani anziani*, *dei grandi vecchi*, o *quarta età*). Quest’ultima comprensiva di due altre sottoarticolazioni: - dagli 85 ai 99 anni, (la cosiddetta *quinta* età, o *età dei grandi anziani*); - dai 100 anni in poi, la fascia dei centenari e ultracentenari (*overcentury*) che lentamente sta crescendo. Cfr. Cesa Bianchi, 1987.
- 2 Si consideri che già nel 2010 Marco Trabucchi (ex presidente dell’Associazione Italiana dei Psicogeriatrici) in un’intervista al Corriere della sera affermava che “considerare anziano un 65enne oggi è anacronistico: a questa età moltissimi stanno fisicamente e psicologicamente bene. Sono nelle condizioni in cui poteva trovarsi un 55enne una quarantina d’anni fa” ([www.corriere.it/salute/10\\_dicembre\\_17/anziani-giovani-meli](http://www.corriere.it/salute/10_dicembre_17/anziani-giovani-meli)).

Duccio Demetrio (1991, p. 66) “una tarda versione dell’adulthood” – e impone di ripensare dialetticamente queste due fasi della vita in un continuo “andirivieni esistenziale” (*Ibid.*) tra polarità che integrano le dimensioni esistenziali sia dell’adulto sia dell’anziano.

Più urgentemente impone una riflessione seria sugli *over-65* – riferendoci a quei soggetti nella fascia di età 65-75 anni, già definiti *giovani anziani* o *tardi adulti* (Cesa-Bianchi, 1987; Laslett, 1992; Pinto Minerva, 2012), o *nuovi adulti* (Bianchi, 1995) – da ripensare socialmente come generazione attiva “non” più anziana: come nuova categoria sociale che presenta desideri di emancipazione, bisogni ed esigenze specifiche rispetto al passato, protesa verso opportunità prima inimmaginabili dell’essere, del sapere e del divenire.

Si tratta, come già richiamato, di soggetti attivi e dinamici, pieni di interessi e curiosità, che amano viaggiare, praticare attività ludico-sportive o culturali, aperti all’utilizzo delle nuove tecnologie (non a caso definiti “la prima generazione” di *over-65* digitali) e la cui numerosità aumenterà in maniera esponenziale nei prossimi venti anni (Istat, 2019).

Soggetti in larga misura *pensionati* – ed è questa la connotazione più forte e densa di significato ai fini del nostro discorso – “con un buon livello di istruzione e un ricco bagaglio di esperienza verso cui la società non sa, a tutt’oggi, trovare soluzioni per beneficiare del loro know-how e delle loro competenze” (Commissione europea, 2012, p. 25), che devono riconfigurare “tempo” e “spazio” di vita inaspettatamente dilatati (inaspettatamente *vuoti* o *liberi*) ed esercitare un’azione di governabilità rispetto al futuro, ipotizzando altri orizzonti di possibilità.

È proprio quest’ultima “esperienza di vita”: l’essere legati al “non più” del lavoro, che può trasformarsi in occasione di ricominciamento. Che può (ri)significare la categoria degli *over-65* pensandola come una sorta di “terra di mezzo” che ha, da un lato, la “risorsa” di essere considerata anagraficamente giovane (comunque non ancora e/o non più anziana) e, dall’altro lato, la possibilità di riprogettarsi libera dal lavoro.

Non si tratta, è opportuno puntualizzarlo, di proporre modelli di vita “giovanili” (o giovanilistici!), con l’intento di mantenere pressoché intatti i tratti ritenuti propri della giovinezza ma di fornire le “opportune leve per riaffermarsi in quanto individuo, uomo, soggetto, persona, identità, progetto” (Annacontini, Ladogana, Caso, 2012, p. 166), dedicandosi a compiti diversi da quelli della giovinezza, non per questo meno gratificanti a livello personale e meno utili a livello sociale.

In prospettiva pedagogica significa ripensare il discorso sull'educazione: significa "riappropriarsi in senso formativo" (Benetton, 2018) dell'intero processo di vita (e non soltanto di *alcune* età), adottando sguardi e prospettive diverse dal passato in grado di sostenere e garantire quel processo di amplificazione di opportunità essenziale per una *buona vita*.

All'espandersi della longevità corrisponde infatti troppo spesso un diffuso disadattamento alle "esperienze d'età" che volgono al fine vita che è in parte il risvolto di un processo educativo carente o "teleologizzato a interessi contingenti e limitati ove il conformismo e la conformizzazione prevalgono sulla capacità di assumere un atteggiamento critico di rifiuto motivato intenzionale e cosciente ai modelli dominanti" (Pinto Minerva, 1974, p. 267).

Detto altrimenti, è la sottilissima logica del sistema culturale consumistico che, coerentemente con le sue leggi, ha creato l'adulto "del qui e ora, che lavora-produce-spende" (Benetton, 2018, p. 25), l'adulto come "uomo utile del profitto" (Frabboni, 2012, p. 18). E che, altrettanto coerentemente, potrebbe creare (in realtà ha già incominciato a farlo)<sup>3</sup> il "pensionato-consumatore" (l'*over-65*), anch'esso uomo utile del profitto in quanto potenziale "ammortizzatore sociale": ossia determinante per le collettività post-industriali non perché "detentore di memoria, di sapere, di conoscenza ma perché detentore, anche minimo, di un reddito che lo colloca di diritto tra quei dispositivi cui far affidamento" (Annacontini, Ladogana, Caso, 2012, p. 167) per incrementare il profitto. Anch'esso "uomo del qui e ora" che si adatta a vivere in una sorta di eterno presente, nell'illusione di una giovinezza senza fine e che, rifiutando di assumere le modificazioni indotte dall'invecchiare, rivela l'inautentico del proprio progetto.

Perché se è vero, come si è detto all'inizio, che ogni età ha in sé una "costruttività" che consegna alla fase successiva nella prospettiva di una continuità (se pur discontinua) evolutivamente aperta, è altrettanto vero che ciascuna età, rimuovendo l'età successiva dal proprio progetto di vita,

3 Si pensi alla Silver Economy – intesa come l'insieme di servizi e di prodotti, dall'edilizia (ristrutturazioni abitazioni), alla tecnologia (domotica, teleassistenza), al benessere, turismo, cultura, sicurezza, prodotti del credito e finanziari destinati agli *over 65* – che si pone, oggi, come importante chiave per lo sviluppo economico. L'obiettivo è quello di creare una filiera di servizi e prodotti che agisca da leva per la crescita innanzitutto economica in una logica che utilizza la potenzialità dell'invecchiamento quale elemento di sviluppo economico e di crescita di profitto. Cfr. Merrill Lynch, 2014.



ne compromette il processo di realizzazione: la rende in qualche modo “invisibile” (Iori, 2004, p. 32), la umilia nella sua identità. Così leggendo in termini detrattivi anche il discorso “anziano” – afferma Franco Frabboni (2012, p. 18) “la vecchiaia paga per tutti all’interno di politiche neoliberiste senz’anima, vuote di egualitarismo e di solidarismo” – e contribuendo a sospingere l’età più prossima al fine vita al margine, nelle aree del silenzio e dell’emarginazione.

L’impegno, sempre pedagogicamente, è allora su un doppio livello:

- sul livello, più generale, della qualità della vita e del benessere dei contesti relazionali, dei luoghi della formazione, del lavoro, del tempo libero, della famiglia che si sostanzia in una educazione alla democrazia, alla solidarietà, alla libertà di pensiero, all’uso della ragione e dell’immaginazione per “costruire una *intercultura* nuova” (Pinto Minerva, 1988, p. 15) tra tutte le età della vita lette e comprese in una logica unitaria;
- sul livello, più specifico, del “disoccultamento culturale” (*Ibid.*) di vecchi stereotipi e indebite omologazioni prevalentemente fondate su performatività ed efficienza e dunque rivolte ad alimentare in modo esponenziale il consumo.

Su questo doppio compito educativo permanente di forte responsabilità sociale si gioca il potenziale emancipativo di un pensare e agire pedagogico che, decostruendo appunto un “certo” atteggiamento culturale, sociale e ideologico della collettività, si proponga di rivendicare una vita *più umana* (Loiodice, 2016) per il crescente numero di uomini e donne che paradossalmente la stessa società contribuisce a mantenere in vita. Altrimenti ne deriverebbe il rafforzamento e il perpetuarsi di una “pericolosa ideologizzazione di tutte le stagioni della vita in base a finalità che non sono propriamente pedagogiche, né relative all’umanizzazione della persona” (Benetton, 2018, p. 21).

Allora torniamo a parlare degli *over-65*, consapevoli che oggi siamo di fronte alla necessità di *inventare* (Friedan, 1984) nuovi ruoli – nuove appartenenze e identità – per una “stagione” (quella compresa tra i 65 e i 75 anni) che ha davanti a sé una esperienza di vita tutta da scoprire e progettare.

Detto in altri termini, si tratterebbe di riconfigurare quella “struttura di vita, ossia il modello o disegno di base della vita di ogni persona in un dato periodo” (Levinson, 1986, p.123), che attraversa il processo di svi-

luppo del soggetto “a cavallo” tra età adulta ed età anziana (così ridefinendo concettualmente il periodo compreso tra i 65 e i 75 anni) e che cambierebbe l’andamento della vita sia degli anni adulti sia di quelli anziani, imprimendo una svolta nell’intero corso della vita (ivi, p.142).

Ne deriverebbe infatti una importante modificazione della così detta “età di mezzo” (sinora compresa tra i 40 e i 60 anni) che si estenderebbe fino ai 65 anni, e delle transizioni che la attraversano. Vale a dire che la transizione della metà della vita entro cui il soggetto ridefinisce “una seconda struttura” della media età adulta (*Ibid.*) slitta in avanti fino alla soglia dei 65 anni (non più 60). Conseguentemente, la “tarda transizione adulta”, che pone fine alla “media età adulta” e che, nella scansione tradizionale, attraversa il periodo compreso tra i 60 e i 65 anni (*Ibid.*), si situerebbe nella fascia di età 65-75 anni e da lì preparerebbe all’età successiva: aprirebbe cioè il futuro all’età più prossima al fine vita in cui riscoprire il significato più autentico e profondo dell’intero percorso biografico. Ed è sempre in questa fascia di età che si innesta il discorso sul pensionamento: è in questa fase della vita che gli *over-65* sono chiamati, per dirla ancora con Daniel Levinson, a una decisiva trasformazione della loro struttura di vita a seguito di un impatto forte con un evento esterno (qual è la retrazione dal mondo del lavoro, appunto).

Dinanzi a un assetto di vita profondamente trasformato, si riafferma allora l’urgenza di leggere e interpretare il fenomeno dell’accresciuta longevità alla luce di un paradigma che decostruisce la rigida organizzazione stadiale dei tempi di vita (consolidatasi nel contesto di una società salariale *gendered* dominata da una netta tripartizione degli stadi: fase della preparazione, fase dell’impiego, fase della quiescenza) verso nuove forme in cui a imporsi è un intrecciarsi individualizzato di transizioni tra condizioni e stati di vita differenti (Ladogana, 2017).

Sul piano pedagogico, lo ribadiamo, significa avere l’opportunità di intervenire a sostenere nei “futuri anziani”, attraverso esperienze educative opportunamente predisposte, la disponibilità a saper ancora progettare e investire nel futuro. Vuol dire espandere la possibilità di invecchiare restando attivi. Così tentando di contrastare alcune delle problematiche che determinano quel disadattamento alla vecchiaia di cui si diceva in precedenza. Problematiche tra cui vi è, senza dubbio, la retrazione dal lavoro e la perdita di status sociale connesso al ruolo di lavoratore.

### 3. La transizione lavoro-non lavoro

Si diceva che tra gli eventi che si configurano come “segno di punteggiatura importante nella linea della vita e [...] di transizione da uno status d'età al successivo” (Neugarten, Moore, 1986, p. 99) vi è indubbiamente il pensionamento.

Altrettanto innegabilmente esso rappresenta l'evento che in maniera più marcata caratterizza gli anni di vita degli *over-65* e che induce molto spesso vissuti di inutilità, di vuoto, di mancanza di prospettive e di risorse a cui non sempre si è in grado di contrapporre nuove aspirazioni e interessi. Questo in ragione del fatto che il passaggio lavoro-non lavoro segna (talora sanziona) l'entrata in una fase di vita che appare ancora fortemente influenzata da stereotipi culturali che rendono difficile il cambiamento e che possono generare forme precoci di fragilità e di esclusione sociale. In tal modo rischiando di restringere lo spazio entro cui si gioca l'esistenza dei pensionati riducendo, quest'ultima, a una dimensione prevalentemente privata.

Ancora troppo spesso, come più volte richiamato, si valuta l'agire della persona in rapporto al ruolo produttivo svolto all'interno di un sistema a base prevalentemente economicistica. E gli *over-65* fuori dal circuito del lavoro si ritrovano così a occupare una posizione di margine all'interno di una cornice antropologica, sociale (mediatica anche) che enfatizza le dimensioni della prestazione e della funzionalità, esaspera l'importanza dello status di uomo-lavoratore e finisce con lo svilire ogni forma di impegno alternativo al ruolo produttivo. Il venir meno della carriera occupazionale, *più ancora che l'avanzare dell'età*, attribuisce così alla persona una posizione di debolezza, spesso associata, nell'immaginario collettivo e nello stesso vissuto del soggetto, a un “non-ruolo”.

Ciò a dire che per gli *over-65* uscire dal contesto lavorativo può significare ritrovarsi fuori dal mondo (diminuiscono le possibilità di contatto umano e di relazione, vengono meno, progressivamente, gli incontri con i compagni di lavoro, con gli amici ancora produttivi, e così via).

Certamente si può discutere sulle diverse letture e interpretazioni della categoria del pensionamento: che può configurarsi come occasione di apertura a nuovi orizzonti di vita ma anche in termini di rischio involutivo, diminuzione di progettualità, solitudine ed emarginazione.

Resta il fatto però che si tratta di un “tempo” critico – di “un momento di ‘rottura’ con il Sé passato, di una ‘revisione’ del Sé presente, di una fati-

cosa rappresentazione dei Sé possibili nel futuro” (Albanese, Facchini, Vitrotti, 2006, p. 229) – dalle complesse dimensioni che suscita reazioni contrastanti in persone di diversa professione, genere e livello socio-culturale (per alcuni, ad esempio, il pensionamento può essere l’occasione attesa per anni di dedicarsi a un’occupazione intellettuale, sportiva o sociale sempre rinviata a causa di un’intensa vita professionale, mentre per altri può significare la fine di un mestiere che lo assorbiva completamente e l’ingresso nel gruppo degli “inattivi” per i quali la vita manca di significato):

Un evento evidentemente complesso nel quale si condensano, in un intrico non sempre scomponibile nei suoi elementi costitutivi, la storia personale pregressa (reddito, competenze, ruolo, relazioni), le aspettative relative al periodo post-professionale, i compiti richiesti al soggetto “pensionato”, le occasioni a lui offerte dal contesto di vita, i “ripensamenti” riguardanti i diversi progetti di vita individuali e del nucleo familiare (Tramma, 2002, p. 28).

La prospettiva a cui guarda la riflessione di chi scrive si focalizza sul pensionamento intendendolo non come “condizione” definitivamente determinata ma come percorso esistenziale, dinamico e articolato, assolutamente aperto e instabile, che va, pertanto, sostenuto nella sua costruzione evolutiva.

E carica l’educazione di un compito fondamentale – inserendolo nel suo ruolo più generale di “*trasformazione* dell’uomo, dei suoi modi di vivere, di essere, di progettare il futuro” (Pinto Minerva, 1988, p. VII) –: quello appunto di sostenere gli *over-65* in un difficile momento di transito entro cui lo “schema di sé pensionato” (Albanese, Facchini, Vitrotti, 2006) è ancora tutto da esperire e quindi tutto da costruire sulla base di ciò che ognuno può, vuole, vorrebbe o teme di diventare. Il problema, infatti, non consiste nel decidere cosa fare, quanto piuttosto nel riuscire ad attribuire un senso più ampio a questa nuova “esperienza d’età” (Ladogana, 2017).

Se adeguatamente sostenuta – e *preparata* – la transizione lavoro-non lavoro può trasformarsi in una inconsueta avventura esistenziale in cui rimettersi costantemente in gioco e il tempo “liberato” (dagli obblighi lavorativi) può trasformarsi in opportunità per *scegliere* “altri” ritmi e rituali della quotidianità, soprattutto per ritornare sulle esperienze più profonde e più ampie, conferendo loro significato di continuità (personale, sociale, professionale) e trarne modificazioni e riprogettazioni (Dozza, 2009).

Si tratta, in sintesi, di promuovere e sostenere negli *over-65* la capacità di continuare a divenire come persone “alla ricerca di un modo sempre originale di vivere [...] che prevenga il disimpegno e rafforzi la responsabilità; [...] che cerchi spazi e modalità nuove nel prefiggersi obiettivi e nell’organizzare il tempo di vita” (Cesa Bianchi, Cristini, 2009, p. 32).

### *3.1 Innanzitutto, prepararsi a entrare*

Il passaggio tra vita di lavoro e la fase di vita successiva si impone come una sfida irrinunciabile da fronteggiare. Il suo impatto esistenziale e sociale non riguarda evidentemente solo gli *over-65* di oggi ma anche le future generazioni di lavoratori. In tal senso, appare chiaro come la preparazione al pensionamento debba coinvolgere l’intera collettività (e non soltanto chi è già pensionato) e quindi porsi come priorità sociale, economica e culturale finalizzata alla valorizzazione delle competenze delle persone che invecchiano (e che continuano a interagire nella società, anche dopo il lavoro) nella prospettiva del recupero di un capitale umano e sociale non ancora improduttivo ma potenzialmente prezioso.

L’impegno politico e pedagogico insieme da rilanciare è allora quello di intervenire su più livelli a riconfigurare il pensionamento nella prospettiva di partecipazione e di utilità sociale: di cittadinanza attiva, si potrebbe dire, oltre che di invecchiamento attivo. Per far sì che la retrazione dal lavoro perda la connotazione categoricamente negativa attribuitagli dal contesto produttivo e si configuri come un’esperienza esistenziale indubbiamente destabilizzante ma, proprio perché critica, generativa di nuovi ruoli.

Azioni efficaci di transizione al pensionamento potrebbero prevedere, per esempio, la disponibilità delle organizzazioni collegate al mondo del lavoro a promuovere azioni di accompagnamento all’uscita dal mercato produttivo, direttamente o attraverso le loro associazioni di categoria, i gruppi attivi nelle comunità, gli ordini professionali, gli enti locali o i sindacati, presidiare tale transizione e favorire la promozione, l’organizzazione e la diffusione di corsi, sportelli di orientamento e formazione, in risposta a domande educative specifiche e non.

Peraltro, già Domenico De Masi (1988, p.11), scriveva:

Una possibile “uscita” dalla situazione contraddittoria, che si è venuta a creare con il progressivo allungamento della vita da un lato

e il parallelo paradossale abbreviamento del periodo lavorativo dall'altro, potrebbe passare attraverso un graduale superamento delle rigide distinzioni tra tempo di studio, di lavoro e di quiete. Attraverso cioè l'introduzione di forme più flessibili di entrata e uscita dal mondo del lavoro, quali il part-time, il pensionamento flessibile (possibilità di scegliere quando collocarsi in quiete all'interno di un intervallo di tempo prestabilito), il pensionamento graduale (passaggio graduale dallo stato di lavoratore a quello di pensionato attraverso una progressiva riduzione dell'orario di lavoro), la formazione permanente.

Non è un caso che in Italia, dall'inizio del 2017 a oggi, siano state presentate alla Commissione Affari sociali della Camera ben otto proposte di legge (C. 104 Binetti, C. 171 Bobba, C. 266 Fucci, C. 670 Biondelli, C. 693 Grassi, C. 3538 Patriarca, C. 3851 Miotto e C. 4098 Nicchi) per indicare misure per l'integrazione sociale e culturale dei futuri pensionati, tra le quali la riduzione delle barriere al lavoro flessibile (per favorire una transizione graduale al pensionamento), gli incentivi al volontariato degli anziani, e altro ancora.

Si è già detto che il tempo del pensionamento si struttura come un "tempo" di cambiamento. Ovvero, come una transizione critica che attiva aspetti dello sviluppo della personalità di coloro che la stanno agendo. E le transizioni, sappiamo, sono momenti cruciali nel percorso esistenziale dell'uomo, pertanto divengono necessariamente oggetto di attenzione pedagogica nel momento in cui rappresentano, per ogni persona, delle opportunità di crescita, di cambiamento, di rinnovamento, di recupero degli irrealizzati di una intera vita.

Quindi al sapere pedagogico si impongono precisi interrogativi su cui riflettere:

- La transizione dal lavoro al pensionamento può essere considerata una possibile emergenza/sfida pedagogica?
- Sono ipotizzabili e realizzabili specifiche azioni per affrontare il pensionamento che si qualificano come specificatamente educative?
- Quali contesti formativi consentono margini di progettualità di interventi di educazione alla retrazione dal lavoro?

Più in generale: Quale cultura del tempo della vita per una società contemporanea fondata ancora prevalentemente su logiche produttivistiche, consumistiche e gerarchizzanti?

E sempre all'azione e alla riflessione pedagogica è affidato, a parere di chi scrive, il compito, vasto e impegnativo, di ripensare la fase della vita compresa tra i 65 e i 75 anni (qui, *over-65*) – per ridefinire tutto il tempo della vita – intercettando le traiettorie che si intrecciano in un percorso vitale che, tra costrizioni e aperture, lacerazioni e suture, costanza e mutamenti, si apre all'avvenire.

Unicamente a queste condizioni – e spostando l'attenzione, come più volte detto, “dalla qualificazione del cittadino-lavoratore a quella del cittadino-democratico” (Baschiera, 2014, p. 94) – gli *over-65* possono diventare una “risorsa per una crescita e uno sviluppo, non soltanto misurabili con parametri economici e di reddito (PIL), ma anche con parametri immateriali, riguardanti la felicità, la bellezza, la convivenza e la coesione sociale” (Scortegagna, 2016).

## Riferimenti bibliografici

- Albanese A., Facchini C., Vitrotti G. (2006). *Dal lavoro al pensionamento. Vis-suti, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Annaconti G., Ladogana M., Caso R. (2012). Le interviste biografiche. La quarta età. In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp.157-191). Milano: FrancoAngeli.
- Baschiera B. (2014). Disegnare un nuovo Welfare sociale: una sfida per le politiche di educazione continua e di invecchiamento attivo. *Formazione, Lavoro, Persona, 11*: 91-104.
- Benetton M. (2018). La vecchiaia nella pedagogia del ciclo della vita. In E. Gasperi (ed.), *La vecchiaia. Intrecci pedagogici* (pp. 21-62). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bianchi E. (1995). Anziani, nuovi adulti. *Adulthood, 1*.
- Cesa Bianchi M. (1987). *Psicologia dell'invecchiamento*. Roma: NIS.
- Cesa Bianchi M., Cristini C. (2009). *Vecchio sarà lei! Muoversi, pensare, comunicare*. Napoli: Guida.
- Demetrio D. (1991). *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenza e cambiamenti*. Milano: Guerini e Associati.
- Dozza L. (2009). Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo. *Pedagogia più Didattica, 1*: 29-34.
- Elder G.T.H. Jr (1975). Age. Differentiation and the Life Course. *Annals of sociology, 1*: 165-190.
- Frabboni F. (2012). Un capitale da non disperdere: la terza età. In M. Baldacci,

- F. Frabboni, F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp. 15-38). Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Friedan B. (1994). *L'età da inventare. La seconda metà della vita*. Milano: Frassinelli.
- Iori V. (2004). Educazione all'età anziana e differenza di genere. *Pedagogia e vita*, 6: 25-41.
- Ladogana M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit.
- Ladogana M. (2017). Nuovi scenari per l'invecchiamento attivo: educare all'“oltre” lavoro. *MeTis. Mondi educativi. Temi Indagini Suggestioni*, 1, VII: 387-396.
- Laslett P. (1992). *Una nuova mappa della vita. L'emergere della terza età*. Bologna: Il Mulino.
- Levinson D. (1986). La struttura della vita individuale. In C. Saraceno (ed.), *Età e corso della vita* (pp. 123-144). Bologna: Il Mulino.
- Loiodice I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 72-78). Milano: FrancoAngeli.
- Neugarten B.L., Moore J.W. (1986). Trasformazioni del sistema di status di età. In C. Saraceno (ed.), *Età e corso della vita* (pp. 99-124). Bologna: Il Mulino.
- Pinto Minerva F. (1974). *Educazione e senescenza*. Roma: Bulzoni.
- Pinto Minerva F. (ed.) (1988). *Progetto sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*. Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., (2012). La vecchiaia. Sguardi pedagogici. In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp. 35-59). Milano: FrancoAngeli.
- Saraceno C. (1986). Introduzione. In C. Saraceno (ed.), *Età e corso della vita* (pp. 7-28). Bologna: Il Mulino.
- Tramma S. (2002). Continuità e discontinuità tra vita ed educazione degli adulti e degli anziani. In A. Alberici, D. Demetrio (eds.), *Istituzione di Educazione degli adulti, Il metodo autobiografico* (pp. 29-41). Milano: Guerini e Associati.

## Pubblicazioni Web e articoli da un periodico Online

- Commissione europea, (2012). *Secondo Anno Europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni del 2012*. In <<http://www.ec.europa.eu>> (ultima consultazione: 25/07/2019).



Lynch M. (2014). The Silver Dollar – longevity revolution primer. In <<http://www.ec.europa.eu>> (ultima consultazione: 18/08/2019).

Scortegagna R. (2016). Invecchiare oggi. In <<http://www.generativita.it/it/analysis/invecchiare-oggi/30/>> (ultima consultazione 22/07/2019).

<<http://www.sigg.it/news-geriatria/quando-si-diventa-anziani/>> (ultima consultazione: 18/08/2019).

<[http://www.corriere.it/salute/10\\_dicembre\\_17/anziani-giovani-meli](http://www.corriere.it/salute/10_dicembre_17/anziani-giovani-meli)> (ultima consultazione: 18/08/2019).

<<http://www4.istat.it/it/anziani/vita-quotidiana> (2019)> (ultima consultazione: 25/07/2019).

## Le “fonti” di una pedagogia penitenziaria per la formazione dell’educatore in carcere

### The “sources” of a penitentiary pedagogy for the education of the prison educator

**Silvia Nanni**

Assistant Professor of Education | Department of Human Sciences | University of L’Aquila (Italy) | [silvia.nanni@univaq.it](mailto:silvia.nanni@univaq.it)

**abstract**

Following the recommendations of the Budget Law n. 205 of 27 December 2017, paragraphs 594-601, and according to the theses of lifewide (-deep) learning, it is necessary to revisit the role and training of the prison educator and, above all, the “sources”, as J. Dewey teaches, of a penitentiary pedagogy that has inspired both the methodology and the theory. This article seeks to expound the historical-theoretical theses of the educational sciences to construct a curriculum that is both inter-disciplinary (including sociology, psychology, juridical and criminological disciplines) and intra-disciplinary (through adult education, intercultural and social pedagogy, clinical pedagogy, etc.), and that includes the general pedagogical vision and the re-educational characteristics of the figure of the prison educator. The repercussions of this epistemological reflection will hopefully contribute to the structure of university and post-university formative paths, in the best possible way.

**Keywords: sources, penitentiary pedagogy, educator, lifewide (-deep) learning, re-education**

In seguito alle indicazioni della Legge di Bilancio n. 205 del 27 dicembre 2017, commi 594-601, e in accordo con gli assunti della *lifewide(-deep) learning* si rende necessario tornare a riflettere sul ruolo e sulla formazione dell’educatore penitenziario e abimis sulle “fonti”, deweyanamente intese, di una pedagogia penitenziaria che orienti sia la dimensione metodologica sia la dimensione concettuale. L’articolo intende mettere in circolo gli assunti storico-teorici delle scienze dell’educazione per la costruzione di un curriculum inter-disciplinare (comprendente la sociologia, la psicologia, le discipline giuridiche e criminologiche) e intra-disciplinare (attraverso l’educazione degli adulti, la pedagogia interculturale e sociale, la pedagogia clinica, etc.), che sappia unire la visione pedagogica di assieme e le peculiarità ri-educative insite nella figura dell’educatore penitenziario. Le ricadute di tale riflessione epistemologica potranno contribuire, auspicabilmente, a strutturare al meglio i percorsi formativi universitari e post-universitari.

**Parole chiave: fonti, pedagogia penitenziaria, educatore, lifewide(-deep) learning, ri-educazione**

## 1. La cornice e il quadro. Come la pedagogia e le scienze dell'educazione

Il dibattito che negli anni passati ha portato alla nascita dell'idea "nuova" di scienze dell'educazione, non contrapposta, ma complementare, alla pedagogia generale ha in qualche modo stimolato la costruzione di saperi specialistici più fortemente ancorati a peculiari aspetti della formazione. Un orientamento di pensiero, che ha delineato la natura della pedagogia e i compiti e i criteri operativi delle scienze dell'educazione, che è maturato nel contesto accademico italiano nel periodo successivo alla seconda guerra mondiale (Volpicelli, Visalberghi, Laeng).

Gli albori storici della pedagogia penitenziaria vanno riportati intorno al 1650, alla nascita a Firenze di un collegio ad opera di Ippolito Arancini, sorto per i figli dei nobili ma poi diventato modello differenziato per la sorveglianza e il controllo dei giovani appartenenti a tutte le classi sociali che presentavano problemi di condotta. Dopo la morte del fondatore l'istituto ha assunto il nome di "Casa pia del rifugio dei poveri fanciulli" (Viggiani, 2006, p. 25).

La riflessione pedagogica legata al contesto carcerario si innesta al crocevia fra una sensibilità psico-pedagogica "speciale" e sociale, un'attenzione giuridico-normativa e una (variabile) cornice culturale e politica. Il quadro d'assieme, direbbe John Dewey, è rappresentato da un *corpus* di "fonti" che diventano pedagogia nel momento in cui sono applicate a situazioni specifiche (Dewey, 1929, pubblicato in Italia nel 1952), nella fattispecie del nostro studio, quando sono associate a interventi relativi all'osservazione, al trattamento rieducativo e al reinserimento sociale del detenuto.

Il legame con la prassi esige una connessione con gli elementi empirico-sperimentali in grado di conoscere la concreta realtà educativa e scegliere le azioni e gli interventi pedagogicamente orientati. Proprio per questo non può prescindere dalla riflessione teorica che ha il compito di "vagliare la consistenza critica dei discorsi, delle ipotesi e delle teorie pedagogiche" (Nanni, 1986, p. 17). In questo crescendo di reciproco arricchimento tra teoria e prassi, l'esperienza educativa è diventata sempre più consapevole, strutturata, efficace e la riflessione teorica si è fatta più capace di condurre l'analisi dell'intervento educativo. Il rapporto teoria-prassi si configura, in tal senso, nelle sue varie articolazioni interne e nelle relazioni interdisciplinari con le altre scienze della formazione, co-

me un'area di sapere avente il carattere di *riflessione teorica sulla e per la pratica formativa*, volta a renderla meno incerta, provvisoria, estemporanea, per riuscire a modificare la situazione data verso una crescita esistenziale e umana (Iori, 2006). (Iori, 2018b, p. 78).

La pedagogia, per la pluralità di aspetti presenti nella esperienza educativa, comprende, dunque, al suo interno specifici ambiti e si esplica in diverse declinazioni; nel nostro ambito di studio si considerino la pedagogia sociale, quella interculturale, così come le altre scienze dell'educazione, che hanno bisogno di specificare l'oggetto educativo nella loro stessa denominazione: sociologia dell'educazione, psicologia dell'educazione, etc..

Senza voler essere esaustivi, esamineremo alcuni rapporti che definiscono la complessità del sapere pedagogico penitenziario in relazione alla sua dimensione interdisciplinare, senza trattare in questa sede, le relazioni che intercorrono tra le varie dimensioni metodologiche e prestando, invece, attenzione agli oggetti di studio e di indagine, e dunque ai concetti e ai problemi. Ci soffermeremo sui rapporti tra pedagogia e psicologia, tra pedagogia e sociologia – fino alle sue riflessioni criminologiche – e tra pedagogia e filosofia dell'educazione (Cambi, 2008; Contini, 2009).

## 2. I saperi. Le “vocazioni” intra e inter-disciplinari della pedagogia penitenziaria

La psicopedagogia ha assunto carattere scientifico inserendosi nella scia degli sviluppi di alcune teorie psicologiche come la psicoanalisi di Sigmund Freud e l'epistemologia genetica di Jean Piaget.

La prima sostiene che il vissuto infantile condiziona la vita successiva dell'uomo adulto, pertanto gli scopi dell'educazione sono il rafforzamento dell'Io e l'integrazione sociale contro le pressioni esterne, contro la tendenza alla punizione da parte del Super-Io e contro la seduzione egoistica dell'Es; e la seconda intende da sempre collegare la validità della conoscenza al modello della sua costruzione. A queste vanno aggiunte altre correnti, come il comportamentismo<sup>1</sup>, che hanno fatto dell'apprendi-

1 Vale a dire un “modello pedagogico [che] ha condizionato profondamente il sistema educativo realizzato dall'organizzazione penitenziaria del periodo compreso tra gli

mento e dell'educazione uno dei punti base della costruzione teorica dell'uomo.

La psicopedagogia collega e compone, pertanto, due discipline diverse, una antica – la pedagogia – e una moderna – la psicologia – instaurando nel tempo un rapporto che si è nutrito di un relativo e fittizio primato della seconda sulla prima. Un primato relativo, infatti, in quanto pedagogia e psicologia sono due facce di una medesima medaglia. Inoltre vi è da aggiungere che nessuna scienza dell'educazione, neanche la psicologia (con il complemento di specificazione: dell'educazione) possiede il “segreto” dei fatti umani, piuttosto offre una propria visione del “fatto” stesso e del “momento” educativo derivante dalla sua peculiare “angolazione” scientifica.

Il principio unitario della psicopedagogia cerca pertanto di coniugare l'epistemologia dell'essere umano con la prassi educativa in ambito sociale, nella fattispecie penitenziaria.

Nel corso degli anni Sessanta, sotto la spinta del movimento di matrice psico-sociologica, viene affermandosi l'importanza del sistema sociale nella determinazione della delinquenza. Le scienze sociologiche e criminologiche sostengono, infatti, che la condotta delinquenziale non è attribuibile (solo) alla presunta personalità deviante ma a perversi meccanismi sociali ed istituzionali legati alla concezione di difesa sociale. Prende così piede la concezione che delinquente non è colui che trasgredisce la norma ma, meglio, colui che, a causa di malformazione del sistema sociale, non ha acquisito la capacità di adeguarsi alla società in cui vive. Si inizia ad affrontare il fenomeno deviante e il processo (ri)educativo con un “approccio fenomenologico”.

L'osservazione della personalità, pur restando cardine del trattamento rieducativo, perderà il precedente carattere di onnipotenza, operando invece nella formulazione di orientamento trattamentale, su cui poggia l'avvio dell'azione educativa.

Sul piano strategico penitenziario, sia considerando il “fenomeno” do-

anni 1930-1950 allorché lo stesso ordinamento carcerario, in particolare quello riguardante i servizi della giustizia (istituto di osservazione, casa di rieducazione per i minorenni), aveva articolato il regime di vita penitenziaria secondo il criterio di meritocrazia avendo come punto di riferimento il modello di comportamento voluto e richiesto dal sistema” (Viggiani, 2006, pp. 126-127).

vuto a fattori prevalentemente ambientali, sia considerandolo una conseguenza di fattori bio-psicologici, risulta che, essendo il “crimine” non tanto legato alla volontà del soggetto quanto alla sua parziale capacità di essere responsabile, occorre agire mediante un approccio ri-educativo olistico in grado di allargare la sfera della libertà/responsabilità del detenuto al fine di agire sulle cause “endogene o esogene” che lo hanno indotto a delinquere. Si consideri, difatti, che la moderna scienza criminologica ha dimostrato che la supina adozione da parte del detenuto delle regole dell’ambiente carcerario è tipica dei soggetti a carattere decisamente delinquenziale, questi soggetti infatti si conformano facilmente alle regole per meri motivi utilitaristici, onde trarvi vantaggi (Brunetti, 2005, p. 62).

La pedagogia penitenziaria, adotta un approccio multidisciplinare e:

rintraccia i suoi i suoi nuclei concettuali della sua fondazione tra la fine dell’Ottocento e i primi del Novecento quando, agli slanci filantropici che hanno tentato di contrastare la crudeltà e gli abbrutimenti delle prigioni, si vennero progressivamente a sostituire criteri di ordine legale ed intendimenti scientifici. L’umanità e la legalità delle pene sostenuti dai principi fondanti della Scuola Classica e il recupero sociale del reo, sostenuto dalla scuola positiva, possono essere considerati il fondo storico della disciplina pedagogica moderna. In particolare il recupero del reo alla vita sociale consentirà di aprire la via della pedagogia penitenziaria e della rieducazione secondo i canoni della educazione permanente e della formazione dell’uomo, implementati dalla pedagogia generale (Viggiani, 2006, pp. 144-145).

Sarà bene, a parere della scrivente, implementare quanto detto con una, seppur non esaustiva, riflessione sui fini del processo educativo, su un approdo teleologico che orienti l’azione educativa. È interessante la proposta di Mariagrazia Contini (2009) su *Il problematicismo come filosofia dell’educazione e come modello pedagogico: dispositivi teorico-metodologici*, che, riprendendo Giovanni Maria Bertin, da una lato critica una filosofia dell’educazione aprioristico-metafisica, quindi disancorata dal reale, dall’altro si distanzia da una impostazione pedagogica neopositivista, quindi su basi meramente empiriche. Propone, allora, una definizione di filosofia dell’educazione che assume e comprende il cosiddetto *problematicismo pedagogico* come dispositivo ad un tempo teorico-ermeneutico e propositivo-analitico, caratterizzato, direbbe Edgar Morin, dal-

la complessità (educativa), sfuggendo dal rischio di “ingabbiare” il processo educativo all’interno di presunte “finalità generali” dettate, storicamente, da impostazioni di potere (politico, mediatico, etc.).

Proprio perché non è definita in astratto o da un unico punto di riferimento, tale problematica [educativa] dovrà derivare o ottenere verifica dalla storia generale dell’educazione e convalidarsi attraverso la capacità di comprendere e significare le prospettive che presenta la vita educativa nel mondo contemporaneo. E siccome al suo interno devono trovare posto innumerevoli, talora contrastanti esigenze e finalità, la metodologia di analisi che meglio corrisponde all’intento di considerarle tutte, nelle rispettive specificità e nelle reciproche connessioni o distanze, è, secondo Bertin, quella che procede “per antinomie”. (Contini, 2008, p. 34).

Se il processo così prospettato prevede l’incontro – o lo scontro – di due approcci o esigenze, è all’interno “dello spazio che i due poli antinomici delineano” che si situano mescolanze, contaminazioni, proposte che non rendono possibile l’adozione di *un* solo modello educativo valido per tutto. L’analisi, la valutazione, la responsabilità educativa richiedono una visione problematica, complessa e una predisposizione alla mediazione all’interno di un antropologico “spazio dell’incontro”.

La inesauribile riflessione-discussione sul rapporto mezzi-fini è fondante, in ragione, oltretutto, del fine rieducativo in ambito penitenziario che è – anche – sociale, politico e culturale.

Difatti l’opera educativa in carcere si sviluppa in due fasi, quella dell’osservazione del soggetto detenuto, altrimenti detta della osservazione della personalità, e quella del trattamento rieducativo, il cui periodo conclusivo è finalizzato a preparare e avviare il rientro del soggetto nella società.

### 3. La *lifedeep learning*. Un ponte fra il dentro e il fuori

La parola “apprendere” si riferisce alla possibilità offerta a tutti i cittadini di formarsi e, ancora, di progettare e implementare nuove strategie per la costruzione di altri “momenti” formativi, di proporre nuove tipologie di relazioni fra gli attori sociali e le istituzioni, di creare spazi diversi e alternativi di collaborazione e condivisione. Ed è su questo percorso che si interroga la pedagogia penitenziaria.

L'educazione permanente, ci ricorda Dozza, è un modo d'intendere l'educazione, è un atteggiamento mentale verso l'educazione stessa e considera l'educazione come un processo continuo e globale, come pratica di vita. Affermava Anna Lorenzetto (1978) che l'educazione, proprio perché permanente, postula una concezione dell'esistenza intesa come perfezionamento individuale ininterrotto.

L'educazione permanente non è un "capitale" di conoscenze a cui ricorrere all'occorrenza, ma il progressivo sviluppo dell'individuo attraverso diverse esperienze durante il corso della vita e/o in alcuni "momenti critici". Le nuove conoscenze e le abilità non possono essere acquisite in maniera isolata e ripetitiva, vanno piuttosto integrate con le conoscenze, abilità e risorse già interne al soggetto, devono stimolare discussione, riflessione, pensiero, immaginazione.

Per competenze chiave per l'apprendimento permanente infatti non si intendono solo i "saperi" disciplinari, ma anche risorse e competenze "trasversali" di cittadinanza (affettività positiva e fiducia nella cooperazione, nei valori condivisi, nell'impegno civile).

Per realizzare il *lifelong* (=verticale), *lifewide* (=orizzontale) e *lifedeep* (=profonda) *learning* occorrono in sintesi:

- contesti educativi formali, non formali e informali che siano basati sulla dialogicità e reciprocità a livello intergenerazionale e sociale e sul rispetto,
- valorizzazione della riflessività e immaginazione delle persone (e delle reti sociali/comunità) come costruttrici e autrici della propria biografia,
- pensare la formazione come una possibile via alternativa o ulteriore che conduca nel luogo in cui le persone possano sentire di abitare, pienamente (Quaglino, 2011), per realizzare il diritto di cittadinanza e partecipare in modo attivo e costruttivo al benessere comune.

Con la specifica *lifedeep* il sentiero della formazione sottolinea il valore dell'uomo e delle relazioni che esso intesse con il mondo e con gli altri. Questa "terza via" che si unisce a quella della *lifelong* e della *lifewide learning* Silvana Calaprice ci ricorda che richiede al processo educativo permanente:

- *approfondimento* sul senso, significato e processo di educazione e formazione;
- *cambiamento di mentalità e approccio educativo*;



- *inserimento* degli aspetti contestuali, intersoggettivi ed emotivi che concorrono alla costruzione della realtà a livello individuale e sociale;
- *attenzione* alla capacità di relazionarsi in modo profondo e critico con se stessi, le proprie radici generazionali e appartenenze culturali e con gli altri (Calaprice, 2016, p. 243).

Si tratta dunque di una formazione permanente legata all’acquisizione di conoscenze, abilità e di quel “senso profondo della vita”, *lifedeep* appunto, che ci fa “prendere forma”, nella unicità mai svincolata dai nostri “sistemi” di riferimento.

Il detenuto nel suo percorso ri-educativo<sup>2</sup> è messo di fronte al proprio vissuto, alle proprie credenze, alle proprie esperienze – d’istruzione e/o lavorative (Loiodice, 2016) – e da lì supportato dall’educatore e da tutto il gruppo di professionisti presenti in *équipe* a ri-partire in vista di un’altra possibilità.

#### 4. Autorità/libertà: quale posizione dell’educatore penitenziario?

La fisionomia professionale del pedagogo e dell’educatore (Iori, 2018a) è stata definita in Italia con la Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020, in riferimento ai commi 594-601; il complesso iter legislativo ha cercato di ordinare molteplici ambiti dell’educazione, dell’istruzione e della formazione.

L’educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nell’ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale (Comma 594).

Le competenze educative in ambito penitenziario sono in parte indicate nell’art. 82 della Legge 26 luglio 1975, n. 354 - Norme sull’ordina-

2 A questo punto del discorso sarebbe maggiormente opportuno riferirsi ad un percorso “formativo”, più che educativo, che pertanto prenda in considerazione non solo l’aspetto legato ai valori da veicolare ma anche la sfera legata all’*esperienza* del soggetto per riprendere la tessitura della propria trama esistenziale interrotta negativamente.

mento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà. Tuttavia per averne un quadro completo bisogna implementare la lettura di vari articoli della stessa legge senza dimenticare, al fine di meglio precisare le competenze operative dell'educatore (detto anche funzionario della professionalità giuridico-pedagogica), le numerose circolari emanate nel corso degli anni dalla Amministrazione penitenziaria.

In ambito penitenziario il ruolo dell'educatore – della cui formazione si sono occupati tra gli altri Bortolotto, 2002; Massa, 2005; Brunetti, 2005; Benelli, 2008; Calaprice, 2010; Di Profio, 2016 – “vive” di paradossi che ben richiama alla nostra attenzione Liliana Dozza (2018, pp. 187-203) quando investe l'educatore della capacità/responsabilità di “portare a conciliazione dialettica”, fra le altre, l'antinomia *autorità/libertà*.

L'educatore è lì per educare alla libertà in un luogo che per definizione priva o limita della stessa il soggetto detenuto. Come abbiamo già avuto modi di sottolineare, le più accreditate teorie criminologiche diffidano di “accomodamenti” comportamentali dei soggetti, a ben guardare, utilitaristici e tutt'altro che interiorizzati. Ma come si può discernere la bontà di questo processo, di questo cambiamento, di questa rieducazione?

È evidente che in tal senso, richiamandoci al valore della formazione umana come *paideia* e come *bildung*, l'educazione non può corrispondere al tentativo di imporre al soggetto regole o valori – ove risiede l'imposizione non vi può essere formazione. La formazione umana si delinea come un processo autonomo e creativo del soggetto utilizzando gli strumenti forniti dall'educazione e a cui è comunque delegato il compito di predisporre le condizioni migliori, soprattutto sociali, culturali, ambientali, affinché questo processo attecchisca. Le due dimensioni formative legate al *corpus* dei saperi “teorici” e quelle legate al sapere “pratico” coesistono e si intrecciano.

Amelia Broccoli nel suo *Virtù e saggezza. Considerazioni sul legame tra etica ed educazione* riconduce e sintetizza le due vie (teoria-prassi) nel cosiddetto “sapere etico” che

non si configura solo come un dispositivo concettuale avente per oggetto la valutazione dell'adeguatezza dei mezzi ai fini preliminarmente stabiliti, ma viene a delinarsi come una riflessione sulla possibilità di ricavare i fini della concretezza dell'agire reale (Broccoli, 2018, pp. 39-40).

Va aggiunto che l'educatore dovrebbe interpretare ed espletare il proprio compito all'interno di un'*équipe* multimodale e affrontare le singole

situazioni/problemi attraverso una progettazione educativa ben strutturata. Mezzi e fini si danno e si fanno nella progettazione educativa.

#### 4.1 *La mediazione come luogo, strumento e responsabilità*

La mediazione rappresenta il “luogo” ove poter mettere in circolazione, in relazione i diversi saperi, le diverse declinazioni pedagogiche, i diversi strumenti operativi, ove assumere le dette antinomie educative. Rappresenta uno spazio di incontro e scontro, presente e futuro, complesso e problematico, di presenza e di assenza in cui l’educatore penitenziario lavora e (si) sperimenta. La mediazione è, per definizione, dialettica (Cives, 1973; Catarci, Fiorucci, Santarone, 2009; Fiorucci, 2011). Va considerata come approccio interdisciplinare-strutturale (in relazione alle altre scienze: psicologia, sociologia, politica, filosofia, etc.), come strumento intra-disciplinare (nella specifica: culturale, interculturale, linguistica, etc.), come *modus operandi* (in riferimento alle cosiddette “competenze trasversali”), come apertura, accoglienza e sintesi (si pensi ai quattro dispositivi antropologici: lo sguardo da lontano, l’ottica dell’alterità, la decostruzione e l’etica della comunicazione), come metodologia (vale a dire lavorare su una concreta progettazione educativa che parta dalla “situazione-problema”), come responsabilità (umana e pedagogica).

Questo strumento mentale e operativo va “consapevolizzato” e praticato, nei termini della risorsa, da parte di tutti gli “operatori dell’educazione” (Fiorucci, 2011) nella singola progettazione educativa.

#### 4.2 *La supervisione per gli educatori come cura, riflessione e formazione*

L’educatore penitenziario elabora e organizza percorsi di ri-educazione del detenuto in vista del fine ultimo, comunitario, del reinserimento in società e opera, per definizione, in contesti “chiusi” e vulnerabili, con soggetti fragili che richiedono all’operatore elevati livelli di professionalità, oltre che di sensibilità e coinvolgimento. Il rischio risiede nel possibile “esaurimento emotivo”, il rischio è rappresentato dalla cosiddetta sindrome del *burnout*<sup>3</sup>.

All’uopo la proposta di Liliana Dozza, che suona come un monito –

3 Definito per la prima volta (il 29 maggio 2019) dall’Organizzazione Mondiale della Sanità nella nuova revisione (l’11esima per la precisione) dell’*International Classifi-*

cioè quella di istituire la pratica della *supervisione* anche per la figura dell'educatore – rappresenta un'occasione preziosa di riflessione teorica e, nei fatti, di presa in cura di sé (dell'operatore) e di miglioramento della gestione del servizio (per l'istituzione).

*Dal punto di vista didattico*, il processo di supervisione tendenzialmente consiste nel tentativo di analizzare se l'operato sia stato coerente con gli obiettivi, con il modello di intervento che si intendeva adottare, con il contratto stipulato, quindi con i bisogni e le richieste dei professionisti e degli utenti di un servizio.

*Dal punto di vista dell'analisi della relazione*, il processo di supervisione riguarda la riflessione sulle implicazioni personali nella gestione della relazione. In questo caso può trattarsi, da un lato, di considerare le interazioni fra i sistemi interpersonali (di cooperazione, competizione, attaccamento, accudimento, sessualità) attivati nella relazione; dall'altro, di analizzare le risonanze emotive dell'educatore (assistente di base, operatore) rispetto a particolari problematiche emerse (Dozza, 2018, p. 46).

## 5. Conclusione

Il quadro normativo che descrive il sistema penale nel suo funzionamento, pur con le citate contraddizioni insite nell'idea di (ri)educazione, si basa sulla possibilità di spendere il periodo della reclusione in funzione

*ation od Disease (Icd)* – la tabella globale che racchiude tutte le patologie e le condizioni di salute – come “fenomeno occupazionale”.

Si tratta di una condizione di disagio psico-fisico complessa riferibile soprattutto a professioni “orientate” alle persone, determinata dalla tensione emotiva cronica creata dal contatto e dall'impegno continui ed intensi con le persone, i loro problemi e le loro sofferenze. Il *burnout* è una sindrome che deriva da uno *stress* lavorativo e si manifesta con una progressiva perdita di idealismo, energia e obiettivi, una perdita di motivazione e aspettative, uno stato di affaticamento e frustrazione vissuta da gli “operatori sociali” come risultante del contrasto tra:

- il desiderio di supportare l'altro
- i limiti personali
- i limiti strutturali delle istituzioni educative e sociali

Si potrebbe definire anche come una reazione di difesa, un'azione riparativa, di tutela, una quasi-soluzione ad un problema, alla eccessiva tensione emotiva.

del recupero personale in termini di istruzione, formazione e, in prospettiva, di reinserimento sociale.

La sfida è ancora in atto e il dibattito aperto, è impellente ancora oggi studiare i bisogni formativi dei detenuti, le modalità dei processi educativi e riflettere sul tipo e i contenuti relativi alla formazione dell'educatore penitenziario (Nanni, Vaccarelli, 2019) che si qualifichi attraverso un incessante procedere di "ispirazione e esplorazione" di quelle che abbiamo definito, nell'ottica deweyana, "fonti" della pedagogia penitenziaria stessa.

L'educatore è un "traghettatore" di significati, di conoscenza, di regole, di norme. All'educatore spetta il compito di costruire un cosiddetto "spazio dell'incontro" ove veicolare contenuti e valori. Franco Cambi lo definisce come un luogo:

in cui *stanno* sì identità plurali, ma che devono lì incontrarsi, e lo devono in quanto fisicamente lo abitano e mentalmente vengono a costruirlo [...], è lo spazio in cui si deve e si può *programmare* l'incontro, che significa il raffronto, l'intesa, la stipulazione, la regola, etc.. (Cambi, 2004, p. 39).

È Lévi-Strauss (1984) – all'interno di un dibattito di antropologia culturale calato negli anni in ambito pedagogico interculturale che ben si presta ad una riflessione generale legata agli strumenti sì, ma meglio agli "atteggiamenti" educativi – a proporre alcuni dispositivi per "abitare" lo "spazio dell'incontro": lo "sguardo da lontano", incentrato sul relativismo culturale, e "l'ottica dell'alterità", che valorizza l'approccio dialogico all'interno di una pratica "critica" della decostruzione come possibilità e accettazione della "differenza".

La sintesi di questi dispositivi approda alla dimensione umana, prima ancora che educativa, dell'ascolto e del dialogo, propriamente definita come "etica della comunicazione" (Cambi, 2004, pp. 46-47).

Questi quattro dispositivi possono integrarsi – evidentemente – solo in un rapporto dialettico che costituisce e costruisce di fatto lo "spazio dell'incontro". Gli strumenti, ad uso dell'educatore penitenziario – e di tutti gli operatori sociali – e gli atteggiamenti critici appena accennati, costruiscono un progetto educativo e rieducativo che è *anche* etico-politico e culturale.

## Riferimenti bibliografici

- Benelli C. (2017). Formare gli educatori in carcere. *Pedagogia oggi*, 2(XV): 385-395.
- Bortolotto T. (2002). *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Broccoli A. (2018). Considerazioni sul legame tra etica ed educazione. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 27(XIV): 25-40.
- Brunetti C. (2005). *Pedagogia penitenziaria*. Napoli: Edizioni Scientifiche italiane.
- Calaprice S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Bari: Laterza.
- Callari Galli M. (1996). *Lo spazio dell'incontro*. Roma: Meltemi.
- Cambi F. (2004). Lo spazio dell'incontro: una costruzione pedagogica. In A. Porcheddu (Ed.), *Educare e formare nella società multiculturale*. Roma: Anicia.
- Cambi F. (2008). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma: Laterza.
- Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (Eds.) (2009). *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*. Milano: Unicopli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Cerrocchi L., Cavedoni F. (Eds.) (2016). *La cura rieducativa per reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna. Tra analisi e messa appunto del setting pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- Cives G. (1973). *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- D'Ottavi A.M. (2000). Gli strumenti professionali dell'educatore per adulti nell'ambiente penitenziario. In *Rivista di Servizio Sociale*, 3(40): 31-41.
- Dewey J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Profio L. (2016). *Il compito di rieducare: quarant'anni di pedagogia penitenziaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dozza L. (2018). Il carcere. Ora, Istituto di prevenzione e pena: quale rieducazione? In Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Iori V. (Ed.) (2018a). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Iori V. (2018b). Il pedagogista. In Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (commi 594-601) - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.
- Lévi-Strauss C. (1984). *Lo sguardo da lontano*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I. (2016). L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice I. (Eds.) (2018). *Pedagogie: sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Bari: Progedit.
- Lorenzetto A. (1978). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.
- Massa C. (Ed.) (2005). *L'educatore e la pedagogia penitenziaria. Contributi teorici e metodologici*. Cagliari: CUEC.
- Nanni S., Vaccarelli A. (2019). Educare e ri-educare in carcere: il ruolo della narrazione autobiografica. In A. Nuzzaci (Ed.), *Pedagogia, Didattica e Ricerca Educativa: approcci, problemi e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Quaglino G. P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vianello F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci.
- Viggiani L. (2006). *Storia della pedagogia penitenziaria*. Roma: Anicia.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze: Le Lettere.

## Apprendere e disapprendere nelle Smart city: l'impatto e le sfide delle nuove tecnologie digitali sull'apprendimento degli adulti

### Learning and unlearning in Smart Cities: the impact and challenges of new digital technologies in adult learning processes

Roberta Piazza

Full Professor of Education | Department of Educational Sciences | University of Catania (Italy) | [r.piazza@unicat.it](mailto:r.piazza@unicat.it)

#### abstract

The application of new digital services into everyday life requires profound changes in learning for societies and professionals. The importance of LLL in a digitalised world is growing but there is a lack of research into how learning impacts on the 'smartness' of cities, how the digital divide can be bridged and how communities are prepared for it. Pedagogically this calls for a new understanding of how adults face new learning challenges. The process of acquiring new skills and knowledge is of fundamental importance in defining whether adults become active participants or passive observers in the digitalisation process. It is not just about learning new skills but about unlearning old ones. The challenge for adults is to develop new adaptive learning strategies and working methods and to ensure that they embrace change while maintaining and gradually transitioning away from old practices.

**Keywords:** adult learning, unlearning, smart cities, digitalisation, organisational learning

L'introduzione di nuovi servizi digitali nella nostra vita richiede un profondo cambiamento nell'apprendimento per la società e per i lavoratori. È crescente l'importanza del LLL nel mondo digitalizzato, ma è debole la ricerca sull'impatto dell'apprendimento sulla *smartness* delle città, su come colmare il *digital divide* e sulla risposta delle comunità ai cambiamenti. Da una prospettiva pedagogica appare essenziale esaminare come gli adulti affrontano le nuove sfide. L'analisi dell'apprendimento e dei processi di acquisizione di nuove competenze e conoscenze messi in atto è fondamentale per comprendere se i lavoratori sono partecipanti attivi o subiscono il processo di digitalizzazione. Per gli adulti non si tratta solo di apprendere nuove competenze, ma di disimparare modalità di lavoro e procedure di pensiero ormai inefficaci. La sfida è sviluppare strategie di apprendimento adattivo e nuovi metodi di lavoro, assicurando che gli adulti affrontino il cambiamento attraverso una graduale transizione dalle vecchie alle nuove pratiche.

**Parole chiave:** apprendimento degli adulti, unlearning, smart city, digitalizzazione, apprendimento organizzativo



## 1. Elementi di analisi delle *Smart City*: tecnologie, conoscenza, apprendimento

Le *Smart City* (SC) rappresentano un modello concettuale di sviluppo urbano sulla base dell'utilizzo del capitale umano e tecnologico (Angelidou, 2015). Nel mondo sono diverse le città che vedono la possibilità di affrontare le sfide poste dalla contemporaneità adottando tale modello e molteplici sono le descrizioni e le definizioni di ciò che una SC è o potrebbe essere (per una rassegna si rinvia a Ruhlandt, 2018).

Volendo adottarne una, potremmo concordare su alcune specifiche caratteristiche: le SC sono un insieme multidimensionale di elementi infrastrutturali, umani e sociali, imprenditoriali ed economici (Kourtit, Nijkamp, 2012) che, grazie all'uso delle tecnologie, sono "fusi, coordinati e integrati" (Batty et al., 2012) nel tessuto della città, per "affrontare i problemi sociali, economici e ambientali" (Townsend, 2013), grazie ad approcci olistici (Castelnovo, Misuraca, Savoldelli, 2015), che coinvolgono "più attori, più settori e più livelli" (Paskaleva, 2009). Esse rappresentano un campo di ricerca e di applicazione multidisciplinare, costantemente modellato dai progressi della tecnologia e dello sviluppo delle città e della conoscenza.

Nell'analisi condotta da Angelidou (2015) sulla recente storia dello sviluppo delle SC, l'Autrice individua nei progressi tecnologici e nell'economia della conoscenza i pilastri dello sviluppo di tali città. I recenti studi sulla ubiquità tecnologica stanno determinando una visione delle città dove le tecnologie sono talmente intrecciate al tessuto della vita quotidiana da non essere più chiaramente distinguibili (Weiser, 1991).

Accanto alla tecnologia è la conoscenza a essere riconosciuta quale elemento strategico delle SC, intesa, fin dagli anni Novanta, come un bene (*valuable*), in grado di accrescere il vantaggio competitivo di organizzazioni e città (Angelidou, Gountaras, Tarani, 2012). Le espressioni "economia della conoscenza" ed "economia basata sulla conoscenza" si riferiscono a un'economia caratterizzata da attività *knowledge intensive*, che contribuisce al progresso tecnologico e scientifico a ritmo accelerato, ma anche all'obsolescenza altrettanto rapida delle conoscenze prodotte. La maggiore dipendenza dalle capacità intellettuali si riflette sul peso attribuibile al capitale "immateriale" (Abramovitz, David, 1996) e all'apprendimento quale motore del cambiamento e dell'innovazione.

La considerazione dell'importanza della conoscenza e dell'apprendi-

mento nello sviluppo delle SC ha recentemente indotto i ricercatori a valorizzare maggiormente il ruolo delle persone e le loro capacità di produrre idee, strategie e teorie, sia individualmente sia all'interno di reti sociali (Malavasi, 2012). L'adozione di un approccio olistico all'analisi della natura poliedrica della SC ha offerto l'opportunità di giungere a una visione delle SC come ecosistemi organici all'interno dei quali i diversi attori sono coinvolti in modo collaborativo nelle fasi del ciclo di sostenibilità delle città. Il coinvolgimento dei cittadini è considerato un aspetto fondamentale nella realizzazione e nella *governance* delle SC, sebbene tale aspetto non abbia sempre trovato la dovuta attenzione (Chourabi et al., 2012; Beretta, 2015). Le persone, il loro capitale intellettuale e sociale sono elementi indispensabili per le SC (Albino et al., 2015), poiché contribuiscono a creare il clima adatto affinché la creatività si sviluppi. Le persone intelligenti, istruite e informate possono diventare utenti attivi e impegnarsi nelle iniziative della SC non solo perché adottano e utilizzano i servizi (intelligenti) messi a loro disposizione, ma soprattutto perché partecipano alla costruzione del sapere e alla gestione della città. L'analisi condotta da Castelnuovo et al. (2015) mette in luce come l'impegno dei cittadini debba essere considerato elemento del processo di innovazione sociale finalizzato alla co-produzione di *public value* (Moore, 1995). *Public value* che favorisce la sostenibilità e l'adozione di servizi in linea con le mutevoli esigenze della cittadinanza, la disponibilità di risorse e la visione strategica della SC.

I nuovi modelli di SC riconoscono pertanto l'importanza di avere persone in grado di: far fronte alle novità tecnologiche che caratterizzano gli ambienti di vita e di lavoro (Laitinen, Piazza, Stenvall, 2017); accrescere il capitale sociale in modo da favorire la sostenibilità sociale e l'inclusione digitale (Caragliu, Del Bo, Nijkamp, 2011); rendere la tecnologia rispondente ai bisogni, alle competenze e agli interessi degli utenti, rispettandone la diversità (Streitz, 2011). Tuttavia, tali complessi sistemi sono difficili da organizzare, mentre i temi dell'accessibilità e dell'uso competente delle tecnologie nella vita e nel lavoro rimangono spesso sullo sfondo.

Per quanto si sostenga la necessità nelle SC di avere attori capaci di possedere le conoscenze, le informazioni e gli strumenti necessari per potersi auto-organizzare (Snow, Håkonsson, Obel, 2016), è debole la ricerca sull'impatto dell'apprendimento sulla *smartness* delle città, su come colmare il *digital divide* e sulla risposta degli adulti ai cambiamenti. Non è peraltro quasi mai affrontato il tema di quali cambiamenti sarebbero ne-

cessari per far sì che l'apprendimento *lifelong* possa davvero diventare motore di questo modello di città. Non esistono studi che pongano in relazione la *smartness* delle città e dei relativi ecosistemi di apprendimento, se non riferiti a indicatori quantitativi (Giovannella, 2014, 2015). Non viene mai del tutto chiarito come sviluppare le numerose competenze richieste ai cittadini: alfabetizzazione digitale, (iper)connettività, creatività, innovazione, co-creatività di contenuti, pensiero critico, imprenditorialità, partecipazione alle decisioni in città, affinità con il *lifelong learning*, flessibilità, apertura mentale (Andone, Grosseck, Holotescu, 2014).

Ciò che gli studi sull'apprendimento pongono in evidenza, invece, è che l'applicazione nella vita di tutti i giorni dell'intelligenza artificiale richiede la capacità delle persone di apprendere continuamente e dis-apprendere vecchi modelli di attività. *La semplice digitalizzazione non è condizione sufficiente a determinare la reale comprensione e interpretazione della nuova realtà*, ma richiede una profonda modifica nel comportamento. Anche se gli attuali modelli di SC promuovono l'accessibilità dei dati al fine di preparare la società ai cambiamenti determinati da *smart technologies*, essi mancano di strategie su come consentire il collegamento tra *smart* e *learning*.

Porre l'apprendimento e la conoscenza al centro dello sviluppo delle città non può esaurirsi nel semplice coinvolgimento dei soggetti in attività di apprendimento, legate all'*uso della tecnologia* nella vita e nei contesti lavorativi. Il punto critico è se la persona, impegnata nell'acquisire nuove abilità o nuovi contenuti, stia diventando un *lifelong learner*, in grado di assegnare un valore al suo apprendimento, come strumento per sostenere le sfide poste dalla innovazione tecnologica, ma soprattutto come volano per la progettualità futura (Piazza, 2016).

## 2. La risposta degli adulti ai cambiamenti: *learning* e *unlearning*

L'introduzione di nuove tecnologie nei luoghi di lavoro continua a rappresentare una sfida per gli adulti. Il cambiamento all'interno dei contesti organizzativi incide su una vasta gamma di pratiche e di procedure e richiede che i lavoratori, nel far fronte alle novità, adottino nuovi comportamenti. Sostenere il cambiamento significa abbandonare il precedente comportamento prima, o almeno, contemporaneamente all'apprendimento delle nuove procedure: un processo chiamato *unlearning*.

Molteplici sono le definizioni di *unlearning* (disapprendimento), soprattutto quale campo specifico di interesse dell'apprendimento organizzativo (Becker, 2018), volto all'abbandono *intenzionale* di pratiche, conoscenze, credenze o modi di lavorare passati per accogliere nuove conoscenze (Hislop et al., 2014). Sono stati Argyris e Schön (1996) a sostenere che l'*unlearning* rappresenta una specifica modalità di apprendimento delle organizzazioni, intesa come il processo di acquisizione di informazioni "that leads to subtracting something (an obsolete strategy, for example) from an organization's existing store of knowledge" (pp. 3-4). Ad ogni modo, è abbastanza evidente il legame tra *unlearning* quale fenomeno degno di attenzione nell'apprendimento degli adulti e nell'apprendimento organizzativo e il rapido sviluppo delle conoscenze fin dallo scorso secolo: la continua obsolescenza dei saperi induce a considerare il processo dell'*unlearning* all'interno della logica del *lifelong learning* e a leggere il processo in relazione al cambiamento che determina nella ridefinizione delle mappe cognitive e dei modelli mentali (Delahaye, 2000).

Pur esistendo una consistente letteratura sull'*unlearning* organizzativo nell'introduzione e nell'implementazione delle nuove tecnologie nei contesti lavorativi (Becker, 2010), non sempre la concettualizzazione lo ha considerato come parte dei processi di apprendimento individuali ai quali è strettamente connesso. Si riconosce, in effetti, la debolezza dell'area di studio relativa alle dinamiche dei processi di *unlearning* a livello individuale, al modo in cui si collegano e interagiscono con l'apprendimento e al rapporto con l'*unlearning* organizzativo (Hislop et al., 2014).

Le analisi anche recenti sugli effetti dell'innovazione tecnologica all'interno dei luoghi di lavoro si sono concentrate sui fattori limitanti l'*unlearning*, quali: la *memoria organizzativa*, intesa come la capacità di un'organizzazione di conservare informazioni e apprendimento esperienziale e di trasferirli tra i membri dell'organizzazione (Paoli, Prencipe, 2003); o le *routine organizzative difensive* (Gieskes, Hyland, 2003), che creano inerzia, inibendo il cambiamento organizzativo. Anche laddove la ricerca ha analizzato i fattori facilitanti o inibenti l'*unlearning* a livello individuale, focalizzandosi su comportamenti e attitudini, lo ha fatto con l'obiettivo di ottenere "additional insight into the most appropriate organizational interventions during implementation of new technologies" (Becker, 2010, p. 264). Una certa sensibilità a porre attenzione al processo di apprendimento e disapprendimento e ai fattori che lo caratterizzano a livello individuale e organizzativo viene comunque espressa e, seppure

sporadicamente, si fa riferimento alla letteratura andragogica per incentivare il bisogno di comprendere l'*unlearning* nelle organizzazioni (Delahaye, Becker, 2006).

Da una prospettiva pedagogica appare invece essenziale esaminare come gli adulti affrontano le nuove sfide: l'analisi dei processi di acquisizione di nuove competenze e conoscenze e di disapprendimento di quelle pregresse è fondamentale per comprendere se i lavoratori sono partecipanti attivi o subiscono i processi di cambiamento. Per gli adulti non si tratta solo di apprendere nuove competenze, ma di disimparare modalità di lavoro e procedure di pensiero ormai inefficaci. Mentre infatti il nuovo apprendimento coinvolge le esperienze precedenti, l'*unlearning* consapevolmente esclude i vecchi apprendimenti, costruendo nuovi schemi e corpi di conoscenze (Stenvall et al., 2018). La sfida appare quella allora di sviluppare strategie di apprendimento e di disapprendimento, assicurando che gli adulti affrontino il cambiamento attraverso una graduale e consapevole transizione dalle vecchie alle nuove pratiche, anche grazie all'attenta disamina degli schemi di pensiero esistenti e delle conoscenze possedute e non semplicemente attraverso la sovrascrittura o l'aggiunta di nuove informazioni o idee.

Il tema dell'*unlearning*, in realtà, si ritrova in molta della letteratura sull'*adult learning*, sebbene esso sia per lo più concettualizzato come elemento di un processo unitario, secondo una linea di continuità con l'apprendimento, di cui spesso è prerequisito e anticipatore. Di fatto, non sempre gli Autori qui considerati esplicitamente riferiscono di *unlearning*; tuttavia, l'analisi del loro pensiero consente di individuare indicazioni utili a leggere anche la dimensione del disapprendimento, come parte della medesima attività cognitiva.

I *core principles* dell'apprendimento adulto del modello di Malcom Knowles (1980) rinviano al disapprendimento come elemento costitutivo del processo di apprendimento degli adulti, ai quali si riconoscono specifiche prospettive individuali.

L'idea che l'adulto ha di sé come discente – in quanto soggetto autonomo e capace di auto-apprendimento (*self-directed learning*) – è connessa all'importanza che per l'adulto ha il possesso della capacità di gestire che cosa va appreso, quando e come apprendere e, quindi, di governare anche il proprio disapprendimento.

La valorizzazione dell'esperienza acquisita nelle situazioni di apprendimento è elemento fondante. Pertanto, appare ugualmente fondamen-

tale consentire agli adulti di riflettere sull'esperienza e impegnarli in attività esperienziali al fine di facilitare l'*unlearning*.

Gli adulti sono pronti ad apprendere quando ne riconoscono il bisogno: diventa allora necessario che anche l'*unlearning* sia considerato essenziale nello sviluppo dell'adulto e che questi sia convinto della necessità di disimparare comportamenti o conoscenze del passato.

L'apprendimento è per l'adulto un mezzo per lo sviluppo personale e il raggiungimento di obiettivi professionali. Nel riconoscerne l'utilità, è importante che il soggetto in apprendimento riconosca il beneficio a lungo termine derivante dal rinunciare a comportamenti o conoscenze precedenti e sia in grado di operare una lettura dei propri bisogni di apprendimento. È indispensabile, pertanto, che l'adulto comprenda se la conoscenza posseduta può rappresentare un impedimento all'apprendimento di nuova conoscenza e al disapprendimento.

Il modello dell'apprendimento esperienziale di David Kolb (1984), che ha avuto grande impatto sulla comprensione dell'apprendimento come processo, descrive "una prospettiva integrativa olistica sull'apprendimento che combina esperienza, percezione, cognizione e comportamento" (p. 21). Il modello suggerisce che qualsiasi situazione o opportunità di apprendimento, solitamente legata a un'esperienza, si determina a partire dalla riflessione su quest'ultima, viene concettualizzata e, quindi, ulteriormente esplorata, producendo apprendimento. Il *Learning Styles Inventory* (LSI), elaborato in relazione al modello, consente al *learner* di identificare il proprio profilo individuale in termini di preferenze per ciascuno dei quattro orientamenti di apprendimento (stile adattivo, divergente, assimilatore, convergente). L'Autore, in realtà, non riconosce specificamente il ruolo delle conoscenze precedenti nel processo di apprendimento esperienziale; né ritiene che l'esperienza da sola sia sufficiente a realizzare l'apprendimento, se non trasformata attraverso la riflessione o l'azione (1984). Tuttavia, se l'utilizzo del LSI permette di riconoscere l'orientamento verso l'apprendimento del *learner*, esso può aiutare a comprendere perché individui con stili di apprendimento diversi si impegnano in maniera differente nel processo di *unlearning*.

Peter Jarvis (1987, 1992), muovendo dal modello di Kolb, giunge a definire l'esistenza di una serie di risposte differenti alle potenziali situazioni di apprendimento, raggruppate gerarchicamente nelle tre categorie del non-apprendimento, apprendimento non riflessivo e apprendimento riflessivo. L'apprendimento e il disapprendimento sono legati non solo alle risposte individuali del soggetto – che può ritenere faticoso e impe-

gnativo disapprendere e abbandonare conoscenze e idee – ma anche al contesto sociale e all’interazione comunicativa con gli altri, oltre che alle sue credenze e ai suoi valori. In *Paradoxes of Learning* (1992), Jarvis focalizza l’attenzione sul ruolo della biografia e degli apprendimenti progressi nel plasmare le modalità attraverso le quali ciascuno vive un nuovo evento. Ciò consente di ripensare all’*unlearning* come connesso alla biografia, alle esperienze passate e al contesto sociale, aspetti che sono in grado di determinare le diverse modalità attraverso le quali ogni adulto vive le nuove situazioni.

Muovendo dalla considerazione dell’esperienza come catalizzatrice dell’apprendimento, Jack Mezirow definisce quest’ultimo come “the process of making a new or revised interpretation of the meaning of an experience, which guides subsequent understanding, appreciation, and action” (Mezirow, 1990, p. 1). Tuttavia, l’Autore suggerisce che la riflessione e l’azione non possono essere facilmente distinte, come suggerito da Kolb, e ritiene che la riflessione rappresenti un elemento integrale dell’azione riflessiva. Il lavoro di Mezirow si concentra sull’effetto che i presupposti e le premesse sottostanti hanno sul nostro pensiero, sui nostri processi decisionali e, di conseguenza, su quello che impariamo e disapprendiamo.

L’apprendimento trasformativo, quale terzo livello di apprendimento identificato da Mezirow, si verifica quando l’adulto si impegna in un’attività riflessiva, volta a valutare criticamente le ipotesi da lui sostenute (Mezirow, 2000). Di fronte a un “dilemma disorientante”, l’adulto può sentirsi spinto a un riesame delle credenze e delle ipotesi precedentemente assunte e a un eventuale cambio di prospettiva. Il disapprendere appare – a questo livello di apprendimento – particolarmente critico, poiché richiede alla persona di riflettere e abbandonare ipotesi precedenti, in modo da realizzare nuovo apprendimento. Per facilitare il processo di apprendimento trasformativo, Mezirow suggerisce che l’educazione emancipativa abbia la funzione di aiutare il *learner* “a sfidare le sue presupposizioni, a esplorare prospettive alternative, a trasformare vecchi modi di comprendere e agire in nuove prospettive” (1990, p. 18). Sono in effetti i presupposti e i modi di pensare che possono anche avere un impatto sul processo di disapprendimento degli individui, inibendo il nuovo apprendimento e l’abbandono delle conoscenze esistenti.

L’attenzione crescente ai repentini cambiamenti nei contesti lavorativi determina lo sviluppo di un’importante area di ricerca relativa all’apprendimento degli adulti nei luoghi di lavoro (*work-based learning*) (Billett, 1992; Billett, Boud, 2001), quale fenomeno socialmente costruito, foca-

lizzato sullo sviluppo di abilità e competenze professionali e sull'apprendimento informale (Eraut, 2000). La comprensione del contesto di apprendimento – il luogo di lavoro e la cultura prevalente che lo caratterizza – fornisce importanti indizi, segnali e modelli che aiutano l'adulto a pensare, ad agire e a produrre cambiamento. L'ambiente di lavoro svolge, quindi, un ruolo determinante nell'apprendimento e, certamente, nel disapprendere, il che consente di sottolineare il forte legame esistente tra apprendimento individuale e apprendimento organizzativo. L'apprendimento informale, in genere legato all'apprendere attraverso le esperienze, si realizza anche attraverso le attività di *tutoring*, *coaching* o *mentoring*, nelle quali il soggetto osserva i comportamenti altrui (Bandura, 1977). La partecipazione a comunità di *practitioner* (Lave, Wenger, 1991), che considerano l'*unlearning* come parte del loro percorso apprenditivo, può rinforzare positivamente tali comportamenti, soprattutto nei meno esperti. Tuttavia, sebbene molta della letteratura si focalizzi sulla creazione di proficui ambienti di apprendimento, poca attenzione è stata finora rivolta a come la precedente conoscenza possa essere riconosciuta, abbandonata e disappresa.

Infine, la ricerca sui modelli di produzione della conoscenza (Polanyi, 1997; Nonaka, Takeuchi, 1995) presenta implicazioni potenziali per l'analisi dell'*unlearning*. Un modello interessante di creazione di conoscenza, focalizzato essenzialmente sulla natura dell'*expertise* e su come possa sviluppata nei lavoratori, è quello elaborato da Stuart e Hubert Dreyfus (Dreyfus, Dreyfus, 1980). Il modello, articolato in cinque fasi di acquisizione di conoscenza (*novice*, *advanced beginner*, *competence*, *proficiency*, *expertise*), individua per ciascuna fase i comportamenti che i professionisti mettono in atto. Mentre il novizio tende a essere orientato dalle regole, cerca di lavorare seguendo un programma e attende che gli venga detto cosa imparare, l'esperto ha un'ampia comprensione intuitiva della situazione e delle caratteristiche che presenta. Il suo apprendimento è considerato come un processo costruttivista che integra concetti attivi e strategie auto-dirette (Dreyfus, 2004). In una recente ricerca sui processi di apprendimento che si verificano in organizzazioni interessate da programmi di SC (Laitinen, Piazza, Stenvall, 2017), applicando il modello di Dreyfus all'analisi delle modalità di apprendimento/disapprendimento, emerge come i diversi livelli di *expertise* si riverberano anche nei comportamenti assunti di fronte alle situazioni di *unlearning*.



### 3. Considerazioni finali

Nell'affrontare il tema delle SC e delle innovazioni introdotte nella società e nel mondo del lavoro, abbiamo sottolineato come l'intelligenza di una città risieda non solo nelle infrastrutture, ma soprattutto nel capitale sociale e nelle comunità. Queste devono essere in grado di adattarsi al cambiamento costante anche attraverso la co-creazione di conoscenza secondo una logica *bottom-up*. Tuttavia, le visioni di SC, pur riconoscendo la presenza di sfide e problemi complessi legati all'utilizzo di nuove tecnologie, trascurano i pericoli delle nuove esclusioni digitali e non sono adeguatamente accompagnate dalla riflessione sull'apprendimento degli adulti.

Un prerequisito per l'utilizzo della digitalizzazione e dell'intelligenza artificiale è che le persone e le comunità acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie alla sua applicazione. In una logica di *lifelong learning* tutti i soggetti necessitano di apprendere tali abilità, al fine di far fronte alle sfide della vita quotidiana e beneficiare delle nuove possibilità create dai sistemi intelligenti. Se l'importanza dell'apprendimento permanente in un mondo digitalizzato sta crescendo (Susskind, Susskind, 2015), ci sono però poche ricerche su quali modalità di apprendimento possano essere associate alla digitalizzazione.

Nei contesti lavorativi gli adulti non sono necessariamente pronti ai cambiamenti determinati dalle tecnologie, alla modifica dei loro apprendimenti, alla co-costruzione di conoscenza e condivisione delle informazioni, all'abbandono delle procedure e degli apprendimenti consolidati. Il ruolo svolto dalle TIC nelle organizzazioni è stato ampiamente descritto nella letteratura sui sistemi informativi e negli studi sulle organizzazioni, in particolare per quanto riguarda la revisione delle procedure di lavoro e l'erogazione di servizi ai cittadini. La digitalizzazione non si è però accompagnata alla riflessione sulle modifiche cognitive – legate alla capacità autonoma di apprendere e disapprendere, di essere flessibili e adattabili – ritenute essenziali.

Diviene pertanto importante che la riflessione pedagogica si occupi maggiormente della capacità di auto-direzione nell'apprendimento e nell'*unlearning*. Sembra opportuno sottolineare, al riguardo, che la maggior parte dei modelli concettuali di apprendimento auto-diretto – ma in generale relativi all'*adult learning* – sono stati sviluppati prima dell'emergere delle tecnologie digitali oggi disponibili (Curran et al., 2019), le quali

stanno determinando importanti modifiche anche nelle pratiche di formazione continua.

Pochissime sono le ricerche sui processi di apprendimento che gli adulti attivano nelle loro attività lavorative quotidiane per affrontare le sfide che lo sviluppo cognitivo di SC richiede. Non sempre tali indagini rivelano i processi di apprendimento che le persone coinvolte nello sviluppo di SC implementano per affrontare la complessità insita in questo nuovo modello di città – nonché in situazioni e casi complessi, i cui esiti non sono noti all'adulto.

L'individuazione e l'analisi dei fattori di apprendimento e *unlearning* che supportano l'iniziativa e le applicazioni delle SC possono produrre un duplice esito: consentire alla ricerca nell'*adult learning* di definire quelle dimensioni che favoriscono la sostenibilità e la resilienza degli adulti, ai quali si richiede di essere proattivi piuttosto che costretti a reagire alle crisi; permettere ai lavoratori di superare l'accidentalità nell'uso di nuove applicazioni (Marsden, Hollnagel, 1996) e di diventare sempre più esperti (Dreyfus, 2004), piuttosto che utenti passivi, nel creare risposte significative alle sfide della digitalizzazione.

## Riferimenti bibliografici

- Albino V., Berardi U., Dangelico R.M. (2015). Smart cities: Definitions, dimensions, performance, and initiatives. *Journal of Urban Technology*, 3(1): 3-21.
- Abramovitz M., David P.A. (1996). Technological change and the rise of intangible investments. The U.S. economy's growth-path in the twentieth century. In *Employment and Growth in the Knowledge-Based Economy* (pp. 35-60). Paris: OECD.
- Andone D., Holotescu C., Grosseck G. (2014, November). Learning communities in smart cities. Case studies. In *2014 International Conference on Web and Open Access to Learning (ICWOAL)* (pp. 1-4). IEEE.
- Angelidou M. (2015). Smart cities: A conjuncture of four forces. *Cities*, 47: 95-106.
- Angelidou M., Gountaras N., Tarani P. (2012). Engaging digital services for the creation of urban knowledge ecosystems: The case of Thermi, Greece. *International Journal of Knowledge-Based Development*, 3(4): 331-350.
- Argyris C., Schön D. (1996) *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Batty M., Axhausen K.W., Giannotti F., Pozdnoukhov A., Bazzani A., Wachowicz M., Portugali Y. (2012). Smart cities of the future. *European Physical Journal: Special Topics*, 214(1): 481-518. <http://dx.doi.org/10.1140/epjst/e2012-01703-3>.
- Becker K. (2010). Facilitating unlearning during implementation of new technology. *Journal of Organizational Change Management*, 23(3): 251-268.
- Becker K. (2018). Organizational unlearning: time to expand our horizons? *The Learning Organization*, 25(3): 180-189.
- Beretta I. (2015). *Lumanesimo della smart city. Inclusione, innovazione, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Billett S. (1992). Towards a theory of workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 14:143-155.
- Billett S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Caragliu A., Del Bo C., Nijkamp P. (2011). Smart cities in Europe. *Journal of urban technology*, 18(2): 65-82.
- Castelnovo W., Misuraca G., Savoldelli A. (2015). Citizen's engagement and value coproduction in smart and sustainable cities. *International Conference on Public Policy*, 1-16.
- Choy S. (2009). Transformational learning in the workplace. *Journal of transformative education*, 7(1): 65-84.
- Coe A., Paquet G., Roy J. (2001). E-governance and smart communities: a social learning challenge. *Social Science Computer Review*, 19(1): 80-93.
- Chourabi H., Nam T., Walker S., Gil-Garcia J.R., Mellouli S., Nahon K., Scholl H.J. (2012). *Understanding smart cities: An integrative framework*. Proceedings of the annual Hawaii international conference on system sciences (pp. 2289-2297). <http://dx.doi.org/10.1109/HICSS.2012.615>.
- Curran V., Gustafson D.L., Simmons K., Lannon H., Wang C., Garmsiri M., Fleet L., Wetsch L. (2019). Adult Learners' Perceptions of Self-Directed Learning and Digital Technology Usage in Continuing Professional Education: An Update for the Digital Age. *JACE*, 25(1): 74-93
- Delahaye B. (2000). *Human Resource Development: principles and practice*. Brisbane: Wiley.
- Delahaye B., Becker K.L. (2006). *Unlearning as a lifelong learning strategy: An important pathway for transitions* (<http://eprints.qut.edu.au/6532/1/6532.pdf>).
- Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (1988). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dreyfus S.E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3): 177-181.
- Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (2005). Peripheral vision: Expertise in real world contexts. *Organization studies*, 26(5): 779-792.

- Eraut M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *The British Journal of Educational Psychology*, 70(1): 113-136.
- Fau S., Moreau Y. (2018). *Building Tomorrow's Digital Skills: What Conclusions Can We Draw from International Comparative Indicators?* Paris: UNESCO.
- Jarvis P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Routledge.
- Jarvis P. (1992). *Paradoxes of learning on becoming an individual in society*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Frenchman D., Joroff M., Albericci A. (2011). *Smart cities as engines of sustainable growth*. Massachusetts Institute of Technology, prepared for the World Bank Institute.
- Gieskes J.F.B., Hyland P. (2003). Learning barriers in continuous product innovation. *International Journal of Technology Management*, 26(8): 857-870.
- Giovannella, C. (2014). Where's the smartness of learning in smart territories? *IxD&A Journal*, 22: 59-67.
- Giovannella C. (2015). *Territorial smartness and the relevance of the learning ecosystems*. In 2015 IEEE first international smart cities conference (ISC2) (pp. 1-5). IEEE.
- Hislop D., Bosley S., Coombs C.R., Holland J. (2014), The process of individual unlearning: a neglected topic in an under-researched field, *Management Learning*, 45(5): 540-560.
- Knowles M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (revised and updated). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Kolb D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kourtit K., Nijkamp P., Arribas D. (2012). *Smart cities in perspective – A comparative European study by means of self-organizing maps*. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 25(2): 229-246.
- Laitinen I., Piazza R., Stenvall J. (2017). *Adaptive learning in smart cities – The cases of Catania and Helsinki*, *JACE*, 23(1): 119-137.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Malavasi P. (ed.) (2012). *Smart city, educazione, reciprocità*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Marsden P., Hollnagel E. (1996). Human interaction with technology: The accidental user. *Acta Psychologica*, 91: 345-358.
- Mezirow J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates (Eds.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of adult le-

- arning theory. In J. Mezirow (ed.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore M. (1995), *Creating public value*. Harvard University Press, Cambridge.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The Knowledge Creating Company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Paoli M., Prencipe A. (2003). Memory of the organisation and memories within the organisation, *Journal of Management & Governance*, 7(2): 145-162.
- Paskaleva K.A. (2009). Enabling the smart city: The progress of city E-governance in Europe. *International Journal of Innovation and Regional Development*, 1(4): 405-422. <http://dx.doi.org/10.1504/IJIRD.2009.02273>.
- Piazza R. (2013). *Learning city. Aspirazioni e ideali per le citta del benessere*. Roma: Aracne.
- Polanyi M. (1997). The tacit dimension. In L. Prusack (ed.), *Knowledge in organizations* (pp. 135-146). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Ruhlandt, Robert Wilhelm Siegfried (2018). The governance of smart cities: A systematic literature review. *Cities*, 81: 1-23, <https://doi.org/10.1016/j.cities.2018.02.014>.
- Schuler D. (2001). Cultivating society's civic intelligence: Patterns for a new 'world brain'. *Information, Communication and Society*, 4(2): 157-181.
- Schuller T., Baron S., Field J. (2000). 'Social Capital: A review and critique'. In S. Baron, J. Field, T. Schuller (Eds.), *Social Capital: Critical perspectives* (pp. 1-38). Oxford: Oxford University Press.
- Snow C.C., Håkonsson D.D., Obel B. (2016). A smart city is a collaborative community: Lessons from smart Aarhus. *California Management Review*, 59(1), 92-108.
- Stenvall J., Kinder T., Kuoppakangas P., Laitinen I. (2018). Unlearning and public services. *JACE*, 24(2): 188-207.
- Streitz N. A. (2011). Smart cities, ambient intelligence and universal access. In *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (pp. 425-432). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Susskind R., Susskind D. (2015). *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*. OUP Oxford.
- Townsend A. (2013). *Smart cities: Big data, civic hackers, and the quest for a new utopia*. NY: WW Norton & Company.
- Yigitcanlar T. (2009). Planning for knowledge-based development. *Journal of Knowledge Management*, 13(5): 228-242.
- Yigitcanlar T., Metaxiotis K., Carrillo F.J. (Eds.). (2012). *Building prosperous knowledge cities: policies, plans and metrics*. Edward Elgar Publishing.

## Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeeep Education

### La competenza di cittadinanza digitale come dimensione irrinunciabile per una Lifelong-Lifewide-Lifedeeep Education

**Manuela Fabbri**

Associate Professor of Didactics and Special Education | Department of Education “G.M. Bertin” | University of Bologna (Italy) | [m.fabbri@unibo.it](mailto:m.fabbri@unibo.it)

**abstract**

Within the theoretical framework of Lifelong-Lifewide-Lifedeeep Learning, lifelong education is now viewed as an individual and social learning process lasting an entire lifetime, involving various aspects of life and different formal, informal and non-formal agencies within the community. The web and online information, communication and knowledge exchange locations are additional social and cultural contexts for education and social experience, for the acquisition of the knowledge, abilities and skills required for active citizenship, social inclusion and the improvement of the learning and professional experiences of the individual and the community. Starting from these assumptions and considering the European DigComp 2.1 framework as one of the possible theoretical and operating schemes of reference, we discuss the concept of digital competence as a strategic opportunity for promoting digital citizenship skills, with a view to individuals' active, informed, reflective, critical, empowering participation in their own learning process and in social and political life in the learning society.

**Keywords: lifelong learning, adult education, learning society, digital citizenship, DigComp 2.1**

L'educazione permanente, all'interno del framework teorico del Lifelong-Lifewide-Lifedeeep Learning, viene intesa oggi in quanto processo educativo, individuale e sociale, che si estende per tutto l'arco della vita interessando diverse dimensioni esistenziali e coinvolgendo differenti agenzie formali, informali e non formali del territorio. Il web e gli spazi di informazione, comunicazione e di negoziazione della conoscenza online rappresentano ulteriori ambienti sociali e culturali di formazione e di esperienza sociale per l'acquisizione di quelle conoscenze, abilità e competenze volte alla cittadinanza partecipata, all'inclusione sociale e al miglioramento dell'esperienza formativa e professionale del singolo e della collettività. Partendo da questi presupposti e considerando come uno dei possibili riferimenti teorico-operativi il framework europeo DigComp 2.1, si approfondisce il concetto di competenza digitale in quanto punto strategico per la promozione della competenza di cittadinanza digitale, in vista di una partecipazione attiva, informata, riflessiva, critica ed emancipativa al proprio processo di apprendimento ed alla vita sociale e politica nella learning society.

**Parole chiave: Educazione permanente, Educazione degli adulti, Learning Society, Cittadinanza digitale, DigComp 2.1.**

## 1. Concept of lifelong learning and adult education

Within the theoretical framework of Lifelong-Lifewide-Lifedeeep Learning, lifelong education is now viewed as an individual and social learning process lasting for an entire lifetime, involving various aspects of life and different formal, informal and non-formal agencies within the community (Alberici, 2005; 2008; Forquin, 2005; Dozza, 2012; Dozza, Ulivieri, 2016; Loiodice, 2009; 2014; Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012; Biasin, 2012; Costa, 2016; Federighi, 2018).

Drawing on Dozza, we can define adult education as “an area of knowledge and research focusing on men’s and women’s education in adulthood: a *state* and condition of life considered central to the *lifetime* and the educational process [...]” (2018, p. 87).

The European Council was already encouraging a consistent interchange between the three main contexts in which learning may occur as long ago as 2002, and nowadays the process of education in adulthood, and in all other phases of life, must, more than ever before, become a dynamic *continuum* of formal, non-formal and informal learning, aiding citizens and helping to create the conditions which will enable them to gain personal, social and professional knowledge, skills and competences of use in every area of their lives.

In this perspective, adulthood becomes a period of permanent, broad, deep learning with regard to identity, social engagement and employment, which plays a fundamental part in building an active citizen who is able to contribute to society’s economic and political progress (Alberici, 2005). Under this approach, each adult is at the centre of their own educational and career process, engaged lifelong-lifewide-lifedeeep in building and rebuilding their horizons of meaning and existence throughout their lives, in order to manage the complexity of the present time (Bauman, 2000), and plan the future in the most sustainable way possible: “the possibility/need to keep learning and training as part of a lifelong process becomes the framework within which people are able to rethink and redesign the human condition itself, and their own existence in time and space” (Loiodice, 2017, p. 5).

Margiotta, partly adopting Amartya Sen’s theory of capabilities, underlines the advisability, with regard to learning and training for the consistent construction of the individual’s adult career, of shifting the focus of active welfare from a framework of workfare to one of learnfare. Con-

sidering the ever-increasing tendency towards job insecurity, the learnfare framework takes learning as the basis for social policies, with a view to social inclusion and employment, in line with the welfare reform aims of the Lisbon strategy: “learnfare aims to ensure that the State invests in every single citizen as a vital resource for its own maintenance and development, and thus guarantees individuals real access to learning opportunities, provided they are consistent with the individual’s life plans” (2018, p. 4).

## 2. The new media as cultural and social environments

In today’s knowledge society, the digital media appear to be having an increasingly important and pervasive effect on the individual and social, cultural, economic and political cognitive processes which take place in the various formal, non-formal and informal contexts of human experience. They play a role in modifying the individual and social ways in which reality is experienced and knowledge is conceptualised, since they are a constituent, structural part of today’s postmedia society and are *crossmedially* present in such an immanent, *convergent* way (Jenkins, 2006) in our lives that they have now become an integral part of it.

Digital media support, expand and amplify our reality and experience in such a ‘natural’ way that they blend into our daily lives. They know how to be invisible (Eugeni, 2015), discreetly present in our environments. They are becoming smaller and smaller, and can be portable, or even wearable like jewellery (Mernissi, 2002); however, this does not mean that their impact is also smaller than that of traditional media. Rivoltella accordingly underlines the transformation of the media from “apparatus (televisions, editorial teams and devices with their physical size and volume) to [genuine] dimensions of life itself” (2018, p. 8).

As a consequence, the differentiation between the real and the virtual, meaning between offline and online experience, within the existential dimension of our daily lives, becomes more and more blurred.

According to Rossi, “both the real and the virtual worlds are ‘players’ with which people interact and in which they are reflected in relation to intrapsychic processes. Or they are *boundary objects*, through which relations with others are formed [...] The virtual world becomes the space in which the body and the environment are dynamically represented, and



through which individuals dialogue with themselves and others” (2014, p. 10). For the contemporary citizen, digital technologies are no longer merely tools, means for communicating and interaction with others; they become *digital artefacts* (Rossi, 2016) and genuine cultural and social *environments*, not detached from but seamlessly connected to real environments, within which individuals live, acquire information, interact, collaborate and produce culture.

The intermingling of the two experiential dimensions creates hybrid, multifaceted spaces-environments. They represent new horizons of sense for study and fresh opportunities for the resignification of meanings and of the person’s individual and social identity, which pedagogy is obliged to investigate.

### 3. Educating for Digital Citizenship

The interconnection between the virtual and real worlds, and the consequent possibility of switching seamlessly between them, enables people to take possession of additional space-time for the acquisition of knowledge, in a new, broad, deep dimension for experience and learning. In this inclusive perspective, proposed by the Lifelong-Lifewide-Lifedep Education framework, education in digital competences becomes an essential learning dimension for citizens of the learning society.

In the *European Council Recommendations on key competences for lifelong learning*, citizenship competence is defined as the “ability to act as responsible citizens and to fully participate in civic and social life, based on understanding of social, economic, legal and political concepts and structures, as well as global developments and sustainability” (European Council, 2018, C189/10). This definition presupposes that the exercise of full citizenship also requires knowledge of, the ability to use, and critical skill in the interpretation of, the messages conveyed by the media, and their role in society.

The web and online information, communication and knowledge exchange locations are additional contexts for education and social experience for the acquisition of the knowledge, abilities and skills required for active citizenship, social inclusion and the improvement of the learning and professional experiences of the individual and the community. Within them, citizens are able to engage in rich cognitive and relational ex-

changes, enabling them to grow their reflexivity, their intellectual autonomy and their capacity for critical self-sufficiency by experiencing, modelling and creating knowledge and individual and social identity.

The term *Digital Citizenship* has been part of our cultural and pedagogical vocabulary for several years, and there are various Italian and European projects, both inside and outside the formal education system, which aim to promote citizens' digital citizenship. Within today's complex, transient society, *Digital Citizenship Education* means *first and foremost* providing citizens with the guidance tools and critical skills they need to navigate digital environments in an ethical, aware way. Here, the term Digital Citizenship refers to each citizen's right-duty to access and take possession of the new digital environments with competence and a critical approach, personalising them with a view to satisfying their social, political and identity needs, using them responsibly and ethically and actively contributing to making these environments as inclusive, safe and participatory as possible, for both themselves and others.

Once they have acquired the specific knowledge, abilities and critical competences, citizens of the learning society are enabled to find out about, communicate, participate in and experience their communities' social, political and economic life directly and actively also through the digital media, expanding the choices available and their radius of social and decision-making influence in the various areas of their lives.

#### 4. Digital and general competences for Digital Citizenship Education

Starting from the assumption that the acquisition of digital and media competences is fundamental for the correct, critical and responsible use of the web and the new environments connected to it for learning, working and actively participating in society (Jenkins, 2009), it is worth recalling some of the main European institutional documents linked to ICT as a citizenship tool.

In the European context, while the *European Pillar of Social Rights* (European Commission, 2017) sets out to identify fundamental rights with the view to achieving effective social, educational and employment results as part of a lifelong learning approach and considering the transformation of the social, technological and economic context, there are various European Union documents which recognise the advent of the

knowledge society and highlight the need for all citizens to acquire digital competence as part of lifelong learning.

In particular, the *European Council Recommendations on key competences for lifelong learning* (European Council, 2018, C189/1) contribute, with other measures, to the identification of the *general skills* considered strategic in ensuring “everyone [the] right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that allow full participation in society and successful transitions in the labour market” (European Council, 2018, C189/1).

In line with the *Recommendations* contained in the European Commission communication *A New Skills Agenda for Europe* (European Commission, 2016) and the *Europe 2020* strategy (European Commission, 2010), every citizen needs these lifelong learning skills starting from early childhood, “for personal fulfilment and development, employability, social inclusion, sustainable lifestyle, successful life in peaceful societies, health-conscious life management and active citizenship” (European Council, 2018, C189/1). They must be acquired and developed in a lifelong learning perspective, through various learning programmes and pathways offered not only in formal but also in non-formal and informal contexts.

Amongst its *key competences* with regard to its strategies for lifelong learning for all EU citizens, the *European Council Recommendation* includes not only citizenship skills (see previous section) but also digital competence: particular emphasis is placed on the importance for every citizen of familiarity with and the ability to use the new digital technologies relating to the web both for the acquisition of occupational skills and for the promotion of truly active, participatory citizenship. Digital competence is considered to include *knowledge* of the media and their functional use at different levels, *skills* in using them for one’s own learning, recreational and working purposes, avoiding or dealing with possible problematical situations, and awareness of the ethical *principles* to be borne in mind.

As well as digital literacy regarding both the use of ICT and the construction of culture, there is the awareness of the need to educate citizens in the critical, responsible use of digital environments, combating the herd instinct and approaches dictated by the market or current fashions. There is an insistence on the *logos* suffix of the term “techno-logical” (Guerra, 2002), and thus on the importance of educational reflection on

the cultural model underlying technology itself, which should be investigated by considering the multiple implications of any given technological tool within our daily lives, irrespective of the reasons for its creation.

On this subject, Prensky distinguishes between the concepts of *digital wisdom* and *digital cleverness*: “the digitally wise [...] know that just knowing how to use particular technologies makes one no wiser than just knowing how to read words does. Digital wisdom means not just manipulating technology easily or even creatively; it means making wiser decisions because they are enhanced by technology. Therefore, the digitally wise look for the cases where technology enhances thinking and understanding” (2009, pp. 6-7).

A digitally wise person is a citizen who has his hands on the tiller and sails the digital sea with competence, responsibility and ethics. This cultural transformation has generated the awareness amongst educationalists of the need for today’s citizens who wish to play an active part in the construction of their knowledge and identity as social beings to acquire and construct the digital know-how required for a *critical, competent* and *ethical* approach to the new challenges of on-line life.

In line with the above, over the years the concept of digital competence has been enriched in both institutional documents and the scientific literature, and has been integrated with general competences such as those in the cognitive (critical thought, problem-solving abilities...), participatory (communication competence, the ability to develop arguments, and to collaborate constructively) and citizenship (constructive participation in democratic decision-making processes), etc. areas.

In particular, as well as specifying that the eight competences must be considered to be interconnected, the *European Council Recommendation* refers to a number of factors necessarily embedded in each of them: critical thinking, problem solving, team work, communication and negotiation skills, analytical skills, creativity, and intercultural skills.

Some time ago, Jenkins (2009) recommended a systemic approach to media literacy for young people, in which specific media literacy skills were interwoven with social and soft skills. According to Jenkins, the eleven media literacy skills are: *play*, the capacity to experiment with one’s surroundings as a form of problem-solving; *performance*, the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery; *simulation*, the ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes; *appropriation*, the ability to meaningfully sample

and remix media content; *multitasking*, the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details; *distributed cognition*, the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities; *collective intelligence*, the ability to pool knowledge and compare notes with others towards a common goal; *judgement*, the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources; *transmedia navigation*, the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities; *networking*, the ability to search for, synthesize, and disseminate information; and *negotiation*, the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.

This kind of approach to digital competence, together with the guidelines proposed by the European Union, appears opportune for the education of a citizen who is able to navigate the web in a critical, participatory way. Thus the meaning of digital competence is shifted from mere technical skill to digital citizenship skill, which automatically implies both techno-logical and general competences.

This is the gnosiological standpoint that has constantly guided the creation by the European Union's *Joint Research Centre* (JRC) of the *Digital Competence Framework for Citizens* (DigComp), from its initial 2013 version to the current 2.1 version, issued in 2016.

The *Digital Competence Framework for Citizens* (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017) is intended to support member States in the planning and implementation of projects and activities for the improvement of European Union citizens' digital competences with a view to the construction of a citizenship which is also digital. DigComp 2.1 is a complete, detailed framework including five competence areas and twenty-one specific competences (Tab. 1: 5 DigComp 2.1 competence areas and the 21 specific competences), for each of which it identifies eight proficiency levels, grouped into four steps: *foundation*, *intermediate*, *advanced* and *highly specialised*. It also provides examples of use and a variety of activities, in both learning and employment contexts, for each of the different competences, considering one of the eight different proficiency levels.

<b>DigComp 2.1 (2017)</b>	
<b>1. Information and data literacy</b>	1.2 Browsing, searching and filtering data, information and digital content 1.2 Evaluating data, information and digital content 1.3 Managing data, information and digital content
<b>2. Communication and collaboration</b>	2.1 Interacting through digital technologies 2.2 Sharing through digital technologies 2.3 Engaging in citizenship through digital technologies 2.4 Collaborating through digital technologies 2.5 Netiquette 2.6 Managing digital identity
<b>3. Digital content creation</b>	3.1 Developing digital content 3.2 Integrating and re-elaborating digital content 3.3 Copyright and licences 3.4 Programming
<b>4. Safety</b>	4.1 Protecting devices 4.2 Protecting personal data and privacy 4.3 Protecting health and well-being 4.4 Protecting the environment
<b>5. Problem solving</b>	5.1 Solving technical problems 5.2 Identifying needs and technological responses 5.3 Creatively using digital technologies 5.4 Identifying digital competence gaps

Tab. 1. 5 DigComp 2.1 competence areas and the 21 specific competences

Since further discussion of the DigComp 2.1 framework is not possible here, and we wish to proceed to its (far from exhaustive) conceptualisation, we identify three of the many possible intentional directions to be followed for the achievement of Digital Citizenship: a) *effective, efficient* use of digital environments to acquire information with a view to the realisation of one's own virtual repository of information and digital resources for various purposes, while being fully aware of the need to adopt a critical approach, always assessing the reliability, accuracy and ethics of the resources used; b) *reflective, critical, responsible, ethical* use of digital environments, in integration with real ones, for communicating, negotiating, building and co-building one's knowledge in both an individual and a social dimension, with the view to constructing one's own life and career e-portfolio, bearing in mind and understanding the mechanisms and logic underlying the digital media; c) *original, creative, fresh*

use of digital environments to enable oneself and others to explore, simulate, and invent knowledge and express individual digital identities, aware of the potentials and sum of the possible consequences for oneself and others.

## 5. Digital environments as a tool for educational empowerment towards Digital Citizenship

We have analysed the scientific literature and European Union documents to discuss the assumption that digital environments may be of assistance for the realisation of active citizenship and social inclusion, cooperation with other people and creativity in achieving personal, social and professional aims, under a lifelong learning approach.

The same inclusive optic is assumed by the Global Competence Framework (OECD PISA, 2018), which defines the global competence as “the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different culture, and to act for collective well-being and sustainable development”. The acquisition of this multidimensional competence, closely related to that of Digital Citizenship, presupposes the development of four dimensions in order to be able to be effective in an informed, critical, competent and inclusive manner within our individual and community everyday life: “the capacity to examine issues and situations of local, global and cultural significance; the capacity to understand and appreciate different perspectives and world views; the ability to establish positive interactions with people of different national, ethnic, religious, social and cultural background or gender; the capacity and disposition to take constructive action to word sustainable development and collective well-being” (pp. 7-8).

Such considerations are in line with the goals of the 2030 Agenda for *Sustainable Development* (United Nations, 2015)<sup>1</sup> and, in particular, with some of the seventeen *Sustainable Development Goals* (SDGs) most close-

1 Which reworks and supplements the previous 2000 United Nations *Millennium Development Goals* document.

ly linked to education for sustainable development catering for all citizens of member states. Within a multidimensional, multi-faceted approach, “the Sustainable Development Goals and targets are integrated and indivisible, global in nature and universally applicable, taking into account different national realities, capacities and levels of development and respecting national policies and priorities” (United Nations, 2015, p. 13). An analysis of the document reveals that the goals most closely associated with Digital Citizenship within a Lifelong-Lifewide-Lifedep Learning approach appear to be:

- Goal 4. *Quality education* – Guarantee quality, fair, inclusive education and lifelong learning opportunities for all;
- Goal 5. Gender equality – Achieve gender quality and empower all women and girls;
- Goal 8. Decent work and economic growth – Promote inclusive and sustainable economic growth, employment and decent work for all;
- Goal 10. Reduced inequalities – Reduce inequality within and between countries.

Information and education technologies are considered here: as *tools* for access to resources (informative, educational and economic; as necessary *means* to the acquisition of specific professionally qualifying knowledge, skills and competences; and as *environments* with regard to the “[provision of] safe, nonviolent, inclusive and effective learning environments for all” (United Nations, 2015, target 4.a, p. 17).

They are also considered, and this is the most innovative interpretation, as *enabling* and *empowering* tools for all citizens, and in particular for various minorities and/or disadvantaged groups (children, the young and women; people with disabilities; categories specifically vulnerable at the social level; immigrants; the populations of developing countries, etc.) with a view to their effective, decision-making participation at all levels of life: school, training, family, work, policies, leadership, the economy and society, to promote their empowerment and inclusion.

From this perspective, the new digital media can be seen as environments for empowerment at the individual, social and political level, enabling the exercise of broad and deep citizenship (Fabbri, 2009). The concept of empowerment is applied within education to individual, social and political education projects intended to empower the target sub-



jects through their active participation in the educational event, and the promotion of individuals' capacity to become a resource, and to gradually transform themselves into the protagonists of their own paths towards the construction of identity, autonomy and the planning of their own lives in the various contexts, ages and environments of life (Fabbri, 2005).

From this viewpoint, they offer contemporary citizens, who inhabit the knowledge society on a daily basis, opportunities, integrated with those in the non-virtual world, for the improvement of their cultural and professional knowledge, at both the individual-reflective and the social-participatory levels.

In this context, Rivoltella talks about *community technologies* and refers to media and technologies as possible “devices via which the community's problems can be identified and also resolved through the preparation of tools which function as both *citizenship devices* and *catalysts of sociality* and relational networks at the various levels (family, school, groups, geographical area)” (2017, p. 6). Ravanelli and Ceretti suggest a pedagogy of the oppressed operating through digital culture, with a view to creating a *digital-critical pedagogy*: “equality, the democratisation of access, the right to free speech, and the achievement of political participation interface with ‘multidimensional’ literacy as a means of awareness-raising, as envisaged by Freire” (2017, p. 160).

The acquisition of digital citizenship competences as a multidimensional competence – technical, techno-logical and general competence – therefore aids the individual and social appropriation of new alphabets and empowering communications strategies, and new, inclusive spaces where the present can be inhabited and experienced, with a view to individual, social and political empowerment, looking to the future with the increasingly pressing aim of inclusion and sustainability in mind.

## References

- Alberici A. (2005). Centralità del soggetto: diritto di cittadinanza. In *LLL-Focus on Lifelong Lifewide Learning, Rivista Internazionale di EDAFORUM*, 1(2). In <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-alberici2.htm> (retrieved November 24, 2019).
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.

- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning: per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Biasin C. (2012). *Le transizioni, Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Carretero G. S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use> (retrieved November 24, 2019).
- Costa M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 14(2): 63-78. In <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1832/1757> (retrieved November 24, 2019).
- Dozza L. (ed.) (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Dozza L., Ulivieri S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Dozza L. (2018). L'approccio delle Scienze dell'educazione. In P. Federighi, (ed.). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 87-94). Firenze: University Press.
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni*. Brescia: La Scuola.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en> (retrieved November 24, 2019).
- European Commission (2016). *A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0381&from=en> (retrieved November 24, 2019).
- European Commission (2017). *European Pillar of Social Rights*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In [https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights\\_en](https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights_en) (retrieved November 24, 2019).
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG) (retrieved November 24, 2019).
- Fabbri M. (2005). *Empowerment e nuove tecnologie. Telematica e problematiche della devianza e delle dipendenze*. Azzano San Paolo (BG): Junior.

- Fabbri M. (2009). Empowerment e nuove tecnologie. Nuove sfide per la prevenzione e la riabilitazione della dipendenza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2): 1028-1044. In <https://rpd.unibo.it/article/view/1698/1069> (retrieved November 24, 2019).
- Federighi P. (ed.) (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: University Press.
- Forquin J.C. (2005). L'idea dell'educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60. In *LLL-Focus on Lifelong Lifewide Learning, Rivista Internazionale di EDAFORUM*, 1 (2). In <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-forquin.htm> (retrieved November 24, 2019).
- Guerra L. (ed.) (2002). *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*. Azzano S. Paolo (BG): Junior.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Loiodice I. (ed.) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Loiodice I. (2014). La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 79-89). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Loiodice I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *MeTis*, 7(1): 5-10. In <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/971-2017-07-10-10-27-50.html> (retrieved November 24, 2019).
- Margiotta U. (2018). Embodied cognition and education sciences: the question of talent. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 26(2): 3-18. In <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/293/266> (retrieved November 24, 2019).
- Mernissi F. (2002). *Islam e democrazia: la paura della modernità*. Firenze: Giunti.
- OECD PISA (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*. In <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (retrieved November 24, 2019).
- Prensky M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3): 1-9. In <https://www.learntechlib.org/p/104264/> (retrieved November 24, 2019).
- Ravanelli F., Ceretti F. (2017). Pedagogia degli oppressi digitali. Freire, il digitale e l'utopia pedagogica. In P. Ellerani, D. Ria. (eds.), *Sapere pedagogico e pratiche educative*, 1: 157-170.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.

- Rivoltella P.C. (2018). Quale presenza ecclesiale nell'attuale contesto comunicativo. In *Conferenza Episcopale Italiana, 71a Assemblea generale* (pp. 1-12). Roma, 21-24 maggio.
- Rossi P.G. (2014). Prefazione. In L. Fedeli. *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche* (pp. 9-11). Milano: Franco Angeli.
- Rossi P.G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2: 11-26. Napoli: Tecnodid.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (retrieved November 24, 2019).

## Dio, la natura e l'uomo: l'educazione secondo Fröbel tra unità e volontà

Fröbel's concept of education:  
God, man's free will and unity in nature

Luca Odini

Research Fellow of History of Education | Department of Human Sciences | University of Verona (Italy) | [luca.odini@univr.it](mailto:luca.odini@univr.it)

abstract

This contribution aims to analyse the writings of Fröbel in the Keilhau years, in particular *Die Menschenerziehung* and *Grundzüge der Menschenerziehung*, to consider their theoretical approach and explain their framework and hermeneutical references. God, nature and man will be the terms of reference that will be examined to evaluate the coherence of the ontological and theological fröbelian structure and to highlight assonances and references to Schelling's thought.

**Keywords:** Fröbel, nature, theory of education, man, will

Il contributo si propone di analizzare gli scritti di Fröbel degli anni di Keilhau, in particolare *Die Menschenerziehung* e i *Grundzüge der Menschenerziehung*, per esaminarne l'impostazione teoretica ed esplicitarne quadro e rimandi ermeneutici. Dio, la natura, l'uomo e la volontà saranno i termini di riferimento che verranno vagliati per esaminare la coerenza dell'impianto ontologico e teologico fröbeliano e per evidenziare assonanze e rimandi al pensiero schellinghiano.

**Parole chiave:** Fröbel, natura, educazione, uomo, volontà

## 1. Introduzione

Il contributo si propone di indagare il tema dell'unità dell'uomo con la natura e con il suo Creatore come base e riferimento teorico per comprendere meglio il pensiero di Fröbel, il suo approccio ontologico e le ricadute di questa visione sul suo sistema educativo. Cercheremo quindi di approntare una linea di ricerca che si concentri sugli anni di Keilhau (1817-1831) e in particolare su *Die Menschenerziehung* del 1826, e su *Grundzüge der Menschenerziehung* del 1830, per cercare di comprendere la chiave e i riferimenti che più si avvicinano alla sua *Weltanschauung* e cogliere meglio in che modo si possano intendere le sue esperienze e le sue metodologie educative in questo sistema. La premessa da cui partiamo è quindi allo stesso tempo anche presupposto ermeneutico alla lettura dei suoi testi: cercheremo di rintracciare un filone di lettura e di interpretazione in grado di restituire una coerenza all'interno di un campo che appare ancora non del tutto esplorato, sebbene possiamo segnalare meritorie e sicuramente interessanti esplorazioni tra cui quelle di Gasparini e Grazzini (1999), Hebenstreit (2014), Grazzini con De Giorgi (2017) e l'ultimo lavoro di Winkler e Sauerbrey (2017).

In modo pressoché unanime gli studiosi citati ricordano come il filone all'interno del quale sia da ascrivere il pensiero di Fröbel vada ricercato nei grandi autori del romanticismo tedesco tra cui sicuramente Hegel, e Krause, ma anche Böhme, che contribuisce a fornire quelle radici mistiche che sottolineano invisibili corrispondenze tra tutti gli esseri, e Schelling che con la sua *Naturphilosophie* fa giocare il pensiero in un continuo rimando tra la volontà personale e l'infinito, tra la singolarità di ogni persona e la totalità del mondo e degli esseri. Anche altri storici non mancano di evidenziare gli autori a cui Fröbel ha attinto. Cambi (2003, p. 204) sottolinea come “è con Fröbel che la pedagogia romantica tocca il suo apice [...]. Nato in Turingia, si formò a Jena dove dal 1799 seguì i corsi di filosofia, matematica etc., subendo l'influsso di Schelling e della sua filosofia della natura”. Anche Pesci (2010, p. 96) fa notare come “L'esperienza giovanile di Fröbel a contatto con la natura (fece per qualche tempo la guardia forestale) si impresse in maniera indelebile nella sua personalità e si trasfuse nella sua impostazione pedagogica, anche grazie alla mediazione della filosofia di Schelling, un altro dei pensatori che esercitarono un notevole fascino sul giovane Fröbel”. Ugualmente Winkler e Sauerbrey (2017, p. 49) sottolineano l'importanza di questo perio-

do di Fröbel (1799-1800) a contatto con la natura e l'influsso che ebbe suo fratello nel favorire la curiosità per gli studi di filosofia e di botanica.

In questo lavoro concentreremo la nostra attenzione in particolare sulle assonanze con il pensiero di Schelling, che ci appare il terreno meno battuto negli studi che abbiamo analizzato. Verificheremo infatti se si possano ritrovare elementi di assonanza tra l'impronta teoretica e l'ispirazione di Fröbel, e l'impostazione schellinghiana del rapporto uomo, natura e Dio, con la consapevolezza che l'opera di Schelling non si costituisce come un blocco monolitico ma si possono rintracciare diversi momenti nell'evoluzione dei suoi studi; dal periodo di Tubinga con le *Lettere filosofiche sul dommatismo e il criticismo* con un'interessantissima teoria dell'Assoluto che avrà anche parecchia influenza sul pensiero di Fichte, agli studi di Lipsia e Dresda che vanno dal 1796 al 1798 e lasceranno già intuire un interesse fondamentale per la natura con *Idee per una filosofia della natura* del 1797 e l'*Anima del mondo* del 1798. Schelling a Jena entrò in contatto anche con Goethe, altro autore riconosciuto come fondamentale nello sviluppo del pensiero di Fröbel (Pesci, 2010, p. 95), ma sarà grazie alle esperienze di Würzburg e Monaco che il filosofo orienterà i propri studi verso la religione e la teosofia, cercando una continua mediazione tra il cristianesimo e le sue precedenti ricerche filosofiche in particolare dopo la morte della moglie Carolina (1809).

## 2. Die Menschenerziehung

Con l'attenzione rivolta a rintracciare nei testi le assonanze tra questi due autori, incominciamo quindi la nostra analisi con il testo che si ritiene centrale nella sua produzione. Nell'apertura del suo *Die Menschenerziehung*, Fröbel esordisce: "In tutte le cose è riposta, agisce e domina una legge eterna. Questa si rivela e si rivela, sempre ugualmente chiara e determinata, all'esterno, nella natura, e all'interno, nello spirito, e nella vita che insieme li congiunge" (1960, p. 3). Qual è il senso di questa affermazione? Come va letta?

In tutte le cose, afferma Fröbel, vi è una legge eterna che domina le cose e che agisce nelle cose attraverso un duplice movimento. Per un verso infatti agisce nella natura e per altro agisce nello spirito, unificando questi due aspetti e riconducendoli a unità. A ragione De Giorgi e Grazzini scrivono: "L'Unità, afferma Fröbel, è Dio, che è riconosciuto dalla fe-

de, con animo tranquillo e attento, e dalla contemplazione razionale, con mente illuminata e riflessiva. Da Dio tutto si è originato e unicamente da Dio tutto è condizionato. In tutto agisce e domina Dio, che è il fondamento unico di tutta la realtà: tutto vive in Dio e per Dio. Il divino costituisce l'essenza della realtà" (2018, p. 30).

Questa legge eterna però non si svela solamente a chi ha ricevuto il dono della fede, ma si manifesta a tutti, a condizione che si abbia uno sguardo capace di andare oltre l'esteriorità delle cose e si sappia raggiungere l'essenza delle cose stesse e procedere dall'una all'altra e viceversa. Scrive infatti: "Si rivela [questa legge] tanto a colui che, in virtù del sentimento della fede, è riempito, compenetrato, animato dalla necessità, che non possa essere altrimenti, quanto a colui, che, in virtù del suo sguardo mentale, sereno e tranquillo, scorge l'interno nell'esterno e mediante l'esterno, e vede procedere necessariamente e sicuramente l'esterno dall'intima essenza dell'interno" (1960, p. 3). Ora per chi crede, questa essenza unificante è raggiunta attraverso il dono della fede, ma per chi non crede come sarà possibile raggiungere questa comprensione, e a cosa corrisponderà? Certamente Fröbel ci fornisce alcune indicazioni per raggiungere questa comprensione, ma probabilmente questo tentativo di unificazione può essere ricondotto allo stesso tentativo che il giovane Schelling cercava di mettere in atto indagando il principio primo che lega ogni scienza. Non dobbiamo dimenticare che centrale, nel dibattito dell'epoca, era il tema del dualismo kantiano tra fenomeno e noumeno secondo il quale, come ben scrive Bausola (1994, p. 760) "la forma del conoscere viene prodotta a prescindere dal suo contenuto. Kant sosteneva il dualismo tra la sensibilità, che ha come fonte il noumeno, principio inconoscibile di conoscenza, e la coscienza pura, l'Appercezione pura che svilupperebbe di per sé sola le proprie forme. Con questa dottrina, osserva Schelling, noi avremmo a che fare con due fonti del sapere che rinviano quest'ultimo ad un fondamento non saputo; il che risulta aporetico". Come si può facilmente intuire siamo nel pieno di questo clima e di questo contesto teoretico che cerca di giustificare un certo tipo di conoscenza che implica un rapporto particolare con le cose.

Fröbel infatti prosegue dicendo come "base necessaria di questa legge dovunque imperante è necessariamente una Unità dovunque operante, chiara a sé stessa, vivente, autocosciente, e quindi eterna" (1960, p. 3). Questo aspetto sembra rimandare al principio schellinghiano del tentativo di riportare ad una sorta di *unum fundamentum* che ovviamente non



sia solo formale ma abbia una ricaduta di carattere chiaramente ontologico, proprio perché la forma, in quest'ottica, senza contenuto, è vuota.

Limitatamente a questi primi aspetti che abbiamo individuato, ci pare di comprendere come il procedimento fröbeliano sia molto più simile a quello schellinghiano rispetto a quello di matrice fichtiana che alcuni storici sottolineano. Riassumendo estremamente a costo quasi di banalizzare potremmo schematizzare dicendo che il procedimento fichtiano che emerge dalla *Dottrina della scienza* (1794) utilizza, come suggerisce Bausola (1994, p. 761) “parte dal principio di identità come *ratio cognoscendi* del primo principio, per arrivare all'Io come *ratio essendi* dello stesso principio d'identità”. Dal principio formale dunque, che è condizione di coscienza empirica, al contenuto che pone il principio di identità che è sì assolutamente posto, ma è posto nell'Io. Schelling invece pone l'accento ancor prima che sulla forma, sull'assolutezza. Nell'*Introduzione alle Idee per una filosofia della natura* sostiene come il conoscere non sia subordinato al patire delle impressioni dall'esterno. Bausola lo evidenzia nuovamente: “Schelling svolge la sua critica alla cosa in sé in funzione di una considerazione che serve al contempo a battere in breccia anche l'empirismo: una conoscenza puramente passiva non sarebbe neppure possibile, perché escluderebbe quel carattere specifico della conoscenza che è il riferimento dell'oggetto, da parte della conoscenza, a se stessa come conoscenza; conoscere un oggetto vuol dire sapere l'oggetto come qualcosa che è dato al sapere: il perenne ripiegarsi sopra di sé del soggetto è essenziale al sapere. Queste considerazioni schellinghiane servono tanto a confutare il dualismo, che implica un conoscere passivo (se per il dualismo l'oggetto agisce sul soggetto, e non è presenza al soggetto), quanto l'empirismo, per il quale l'io è esso stesso un fenomeno, un dato tra i dati, un «patire» (un esser dato) e non ne sporge come il soggetto che pensa se stesso come pensante i dati, ponendosi in uno *status* specialissimo di dato che si sa come dato, e perciò è agire” (1994, p. 763).

Possiamo quindi comprendere e rileggere, anche alla luce del quadro ermeneutico che respirava il nostro autore, la dinamica della conoscenza che descriveva, e come l'educazione dell'uomo si colloca coerentemente in una gnoseologia che è ancora a tutti gli effetti inserita in una chiara cornice ontologica. Fröbel infatti, proseguendo la lettura, non manca di incasellare questo aspetto quando scrive: “Base necessaria di questa legge dovunque imperante è necessariamente una Unità dovunque operante, chiara a sé stessa, vivente, autocosciente, e quindi eterna. Tale fatto è, a

sua volta, come l'Unità stessa, riconosciuto al medesimo modo o attraverso la fede o attraverso la contemplazione e con uguale vividezza, profondità ed estensione, cosicché l'unità fu, anche, sicuramente conosciuta in ogni tempo e lo sarà in avvenire, tanto dall'animo tranquillo ed attento, quanto alla mente illuminata e riflessiva" (1960, p. 3). Nuovamente Fröbel in modo assai lucido e chiaro sottolinea come questa legge che agisce nelle cose è prima di tutto una Unità chiara a sé stessa, vivente, auto-sciente ed eterna, che è conoscibile all'uomo sia attraverso lo slancio della fede, nell'animo credente, ma a cui può accedere anche l'uomo che non è dotato di questo dono, purché abbia un animo tranquillo ed attento. Questa conoscenza, questo principio di unità è Dio, come dice lui stesso. Winkler e Sauerbrey (2017, p. 85) non mancano di evidenziare come Fröbel sottolinei l'immanenza di Dio: Dio è in tutto ciò che è nel mondo e il divino può essere sperimentato soprattutto attraverso la natura, e poiché è principio sia immanente che trascendente, la vita umana potrà trasformarsi in culto ed espressione del divino attraverso l'educazione, che avrà il compito di far emergere quanto è già presente nell'essere umano.

Giustamente Grazzini e Gasparini fanno notare ancora come pochi autori italiani si siano interessati o abbiano cercato di sistematizzare e qualificare la concezione teologico-filosofica fröbeliana riconducendo la non univocità delle soluzioni a cui si è giunti a due cause: "la prima è che in alcuni è evidente la preoccupazione di salvare soprattutto l'aspetto dell'attivismo fröbeliano; la seconda per il tentativo di recuperare per vie per vie non sufficientemente interne e complete i motivi della metafisica di Fröbel al pensiero cristiano e probabilmente anche cattolico" (1999, p. 412). Quello che cerchiamo di mettere in atto in questo lavoro per evitare questi rischi, è esattamente il tentativo di ricostruire suggestioni e similitudini che possano rimandare ad un circuito storico-ermeneutico particolare, per far parlare direttamente gli scritti e quindi far emergere, attraverso gli stessi, la coerenza e l'evoluzione di un pensiero, riservandoci di elaborare in altra sede e in modo più sistematico la posizione di Fröbel tra dualismo, teismo, panteismo e panenteismo.

Con questo spirito proviamo ora a verificare se si trovi una corrispondenza del nucleo e dell'impostazione teoretica che abbiamo rilevato nell'*Educazione dell'uomo* e cerchiamo di comprendere se tali riferimenti rimangano costanti anche quattro anni dopo nell'ultimo degli scritti di Keilhau, i *Grundzüge der Menschenerziehung* del 1830.

### 3. Grundzüge der Menschenerziehung

Il *Grundzüge der Menschenerziehung* è un altro lavoro fondamentale per comprendere la visione del mondo e pedagogica di Fröbel. Come fanno notare sempre Grazzini e Gasparini (1999, p. 745) il testo è composto in un momento particolare della vita dell'autore, un tempo di bilanci e di fallimenti ma anche di propositi, di speranze e di intuizioni, tanto che per questi motivi lo si può leggere come il primo degli scritti che vedranno la manifestazione finale nel testo *Erneuerung des Lebens fordert das neue Jahr 1836*. Certamente l'apertura e la chiusura dello scritto, che sono un forte appello al popolo tedesco perché possa farsi strumento ed esempio di un modello educativo che possa valere per tutta l'umanità e al di là delle contingenze storiche, favoriscono una chiave di lettura prevalentemente politica, ma a noi interessa recuperare un altro tipo di parallelo che in qualche modo si può ricongiungere a questo afflato.

È infatti un'educazione e una formazione, quella che propone l'autore stesso, che è formazione per il sentimento religioso, per un'attività creatrice e pratica che sia in grado di far apprendere un sapere profondo e unificatore che possa formare l'uomo, un'educazione quindi: “a vantaggio e mediante l'uomo stesso; mediante e per la famiglia; mediante e per la vita pubblica, la società; dunque un'educazione dell'uomo avente come fine l'unione con Dio, con la natura e con l'umanità” (Grazzini, Gasparini 1999, p. 774).

Il fine dell'educazione quindi rimane, nell'ottica di Fröbel quella dell'unione con Dio che ricomprende, a causa del suo stesso fondamento ontologico, la natura tutta e l'umanità intera. Fröbel infatti poco più avanti lo esplicita chiaramente: “Questa educazione parte dalla percezione immediata, primigenia e fondamentale, insita in ogni essere, nei più differenti gradi di evoluzione della coscienza, che ogni esistenza proviene dall'essere in sé, dall'essere primo, da Dio; ogni vita dalla sorgente di vita, da Dio; questa educazione si fonda sul riconoscimento che ogni essere umano è una scintilla di Dio e che, come tale, lo si deve considerare ed educare” (Grazzini, Gasparini, 1999, p. 775).

Le assonanze con *Die Menschenerziehung* sono piuttosto nette e sembra che si possa rintracciare il medesimo percorso teoretico e inquadramento ontologico. L'autore poco oltre infatti prosegue sottolineando come Dio si riveli direttamente attraverso il mondo, l'universo e la natura: “sono la sua immediata autorivelazione e l'uomo vissuto nel passato e

quello che vive nel presente è esso stesso una parte essenziale di tale rivelazione, [...] la storia dell'essere singolo, dell'uomo stesso, è una parte sostanziale della grande storia universale e perciò la storia dell'universo si manifesta anche in lui e mediante lui" (Grazzini, Gasparini, 1999, p. 775). Prosegue poi il testo fröbeliano con una splendida metafora: "Questa educazione si occupa e considera ogni creatura come un bocciolo del grande albero della vita, si occupa e considera, cura ed alleva ogni bimbo, ogni allievo, come una gemma del grande albero dell'umanità; per essa l'albero è il simbolo di ogni vita che si sviluppa, della vita dell'uomo e dell'umanità in tutti i suoi gradi e condizioni; insomma è un'immagine concreta della conoscenza" (Grazzini, Gasparini, 1999, p. 775). De Giorgi (2018, p. 43) quindi a ragione indica come la religiosità di Fröbel lo portasse ad anelare un progetto di educazione universale che affermasse un umanesimo della libertà e della fraternità. Un umanesimo e una fratellanza che si trovavano uniti da un comune fondamento ontologico che rende ragione di una chiara esperienza gnoseologica. Questa unificazione vitale, che l'autore chiama *Lebenseinigung*, si configura come il naturale esito delle premesse poste.

Anche in questo caso quindi troviamo un nucleo di pensiero che appare molto affine all'impostazione schellinghiana, anche se dovremmo sempre tener presente che dobbiamo pensare all'opera di Schelling come un pensiero in costruzione, come recita un classico degli studi su Schelling, *Une Philosophie en devenir* (Tillette, 1970). Il nucleo a cui ci riferiamo è quello che possiamo individuare nella *Naturphilosophie* di Schelling ed è il tentativo di spiegare la natura in continuità con la nostra libertà affinché l'umanità possa trovare posto in essa. Pinkard (2014, p. 219) chiama questo movimento il reincantamento della natura ovvero la "comprensione della natura come un tutto, e quindi in termini organici e non puramente meccanicistici" e ancora: "la *Naturphilosophie* trasforma la nostra immagine generale della natura, per cui i problemi filosofici, e persino quelli esistenziali riguardanti la libertà all'interno di un mondo causalmente determinato, cessano semplicemente di essere problemi. Quando si arriva a *vedere* la natura in questo modo, diventiamo *noi stessi* differenti e non proviamo più quell'incolmabile alienazione rispetto alla natura che avvertiamo in quanto moderni" (2014, p. 221). Pochi anni dopo lo sviluppo di queste elaborazioni, Schelling indagherà un altro aspetto in cui troviamo diverse affinità con il pensiero fröbeliano, ovvero quello della libertà umana, che lo porterà a pubblicare nel 1809

le *Ricerche filosofiche sull'essenza della libertà umana*. Troviamo importante questo passaggio della libertà perché Schelling chiama in causa nuovamente la *Naturphilosophie*, e afferma: “si deve pensare all’origine dell’intera creazione non nei termini della tradizionale spiegazione cristiana, secondo cui un Dio interamente formato avrebbe creato all’improvviso tutto ciò che lo circonda, ma occorre attenersi, seguendo la *Naturphilosophie*, all’esistenza di una ‘unità originaria’ del reale che, per così dire, corrisponde al ‘desiderio, che prova l’eterno Uno, di generare se stesso’ un’unità originaria, questa, che è anche al di là della capacità della ragione di comprenderla” (2014, p. 236).

#### 4. L’educazione come scienza della vita

In Fröbel il movimento teoretico dell’educazione ha una chiara origine: Dio, da cui derivano tutti gli esseri indipendentemente dalla loro evoluzione. Ogni essere umano quindi così come il mondo, come la natura, come l’uomo, si costituiscono come la diretta autorivelazione di Dio. L’educazione secondo Fröbel ha lo scopo di insegnare: “all’alunno, al discepolo, a trovare mediante sé ed in sé stesso, la natura e la storia (ossia l’umanità in tutto il suo processo di sviluppo e nelle leggi della sua evoluzione) e la loro corrispondenza; così attraverso la natura, la storia e la propria vita, come unica rivelazione divina, gli insegna non solo a credere ed a sentire Dio ed il suo essere, ma anche a riconoscerlo e vederlo; sia nel processo di evoluzione come nelle leggi della natura e della storia gli fa riconoscere e vedere non solo le leggi della volontà divina, ma anche il processo di evoluzione e le leggi della propria vita e perciò la volontà divina stessa quale sua propria volontà divina e lo induce quindi a sentire, agire e pensare in conformità di questa; lo conduce perciò a questo risultato: ad eseguire e manifestare la volontà di Dio come una sola cosa con la sua propria volontà e così, riposando in Dio, nella natura, nell’umanità mediante e nella interpretazione e manifestazione dell’essenza della volontà di Dio, lo induce a servire Dio” (Grazzini, Gasparini, 1999, p. 775).

Il tema rimane costante e coerente anche in *Die Menschenerziehung* quando Fröbel afferma definendo la scienza dell’educazione: “la conoscenza, la consapevolezza di quella legge eterna, la penetrazione del suo fondamento, della sua essenza, del complesso, della rivelazione e vitalità dei suoi effetti, la conoscenza della vita nel suo insieme è scienza, è scienza della vita,

e trasportata dall'essere cosciente, pensante, intelligente alla rappresentazione e all'esercizio per sé ed in sé, questa è la scienza dell'educazione" (1960, p. 6), e prosegue poco dopo deducendone quali siano gli elementi della dottrina dell'educazione. Dottrina, arte e fine dell'educazione sono quelli della: "rappresentazione di una vita fedele al suo compito, pura incontaminata e perciò santa", per questo la più alta aspirazione dell'uomo dev'essere quella di essere saggio, ovvero di comprendere la natura vera delle cose, la loro origine, il posto in cui esse sono collocate. Prosegue poi con il tema già evidenziato dell'educazione per e all'umanità: "Educare sé stessi ed altri con coscienza, libertà e spontaneità, questo è il duplice compito della saggezza. Esso ebbe il suo inizio con il primo apparire dei singoli uomini sulla terra e si affermò col primo apparire della completa autocoscienza dell'essere singolo, ed ora comincia ad esprimersi come umana esigenza necessaria, universale, e come tale a trovare ascolto ed applicazione» e prosegue poco dopo: «Il divino dunque che è nell'uomo, la sua essenza, deve nell'uomo stesso attraverso l'educazione venire sviluppato, rappresentato fino alla consapevolezza, ed egli, l'uomo, deve essere elevato ad una libera, cosciente vita ad esso conforme, alla libera rappresentazione di questo divino in lui operante. Il divino, lo spirituale, l'eterno che è nella natura intorno all'uomo, che costituisce l'essenza della natura e in essa senza posa si manifesta, questo devono l'educazione, l'istruzione portare all'intuizione dell'uomo e farglielo riconoscere" (1960, p. 6).

Qualche riga più avanti Fröbel è ancora più chiaro nel descrivere il movimento e il fondamento: "In tutte queste esigenze l'educazione si basa sull'interno, sull'intimo e su questo riposa. Tutto quanto è interiore viene conosciuto passando dall'interno all'esterno e per mezzo dell'esterno. L'essenza, lo spirito, il divino delle cose e dell'uomo viene conosciuto nelle sue e nelle loro manifestazioni [...] Così dalla molteplicità e dalla pluralità della natura non si deve concludere a una pluralità della condizione ultima della natura stessa, non ad una pluralità degli dei e neppure si deve dall'unità di Dio concludere a una unità della natura, ma in tutti e due i casi si deve invece dalla molteplicità della natura concludere all'unità del suo principio ultimo, Dio, e dall'unità di Dio alla molteplicità degli sviluppi naturali, precedente in eterno" (1960, p. 7).

La natura quindi, almeno nel nucleo degli scritti di Keilhau, appare avere una funzione ben chiara e specifica nell'impianto teoretico ed educativo dell'autore. Si costituisce infatti come il luogo privilegiato della rivelazione di Dio, in coerenza e assonanza con la sensibilità del circolo er-

meneutico di un certo tipo di filosofia che si andava affermando non solo in Germania, e che vede il suo nucleo di riferimento teoretico nell'opera di Schelling. In particolare, cogliamo parecchie assonanze tra Fröbel e il nucleo teoretico schellinghiano in quelli che potremmo chiamare i movimenti della conoscenza attraverso i quali l'uomo può riconoscere il divino. Attraverso l'educazione, che diventa quindi una scienza della vita vera e propria, l'uomo può svelare quanto è già nascosto, intrinseco nella natura stessa. Non per niente Fröbel utilizza il termine *Darstellung* che implica una rappresentazione che estrinseca una legge che è celata nella natura delle cose.

L'atto educativo quindi risveglia questa circolarità, questo duplice movimento che parte dall'intimità della natura stessa, da questa legge che abita le cose fino ad arrivare all'uomo, che comprendendo questa fitta trama di intersezioni, attraverso l'intelletto, riscopre per un verso una unità e una fratellanza di tutte le cose e in particolare di tutti gli uomini, per altro ritorna, attraverso questa coscienza e consapevolezza a Dio stesso. Questa unità si è quindi estrinsecata in due direzioni, una orizzontale che fa riconoscere la fratellanza umana che lega tutti gli esseri ad un unico disegno, e una unità che potremmo chiamare verticale perché dalla natura, dagli esseri, rimanda al Creatore.

## 5. Conclusione

Il lavoro che abbiamo posto in essere fino ad ora ci ha quindi permesso di individuare una sostanziale omogeneità nel nucleo teoretico del pensiero fröbeliano negli anni di Keilhau (1817-1831) e in particolare in *Die Menschenerziehung* del 1826 e nei *Grundzüge der Menschenerziehung* del 1830 che ci consentono alcune provvisorie conclusioni.

Prima di tutto ci sentiamo di sottolineare come il contesto storico e il quadro filosofico dell'epoca abbiano sicuramente influenzato il pensiero del nostro autore e abbiano contribuito a fornirgli spunti e stimoli che attraverso l'esperienza educativa è stato in grado di declinare in intuizioni pedagogiche che dalla sua *Spielpädagogik* fino ai *Kindergarten* hanno influenzato e continuano a influenzare fino al giorno d'oggi pedagogisti ed educatori. L'importanza e lo studio delle idee di Fröbel sull'educazione dell'infanzia e sull'importanza del gioco e del contatto con la natura non sono polverose idee da relegare al passato, possono infatti parlare anche

all'uomo e al bambino di oggi, perché come ben dimostra lo studio di Hebenstreit (2014), l'impegno di Fröbel per educare persone libere, attive e pensanti, travalica i confini della storia e può ancora influire più che positivamente sui moderni sistemi educativi e portare un messaggio anche all'uomo d'oggi.

Fröbel si trovò proprio all'interno di quel crogiuolo che tra il XVIII e il XIX secolo è stata la filosofia tedesca che dalla religione alla natura, dalla cultura alla politica ha guidato, influenzato e cambiato l'intero mondo occidentale. Ora all'interno di questo contesto storico, se sicuramente sono state varie le influenze e le suggestioni che il nostro autore ha subito, da quanto è emerso nel confronto che abbiamo tentato di impostare in questo lavoro, possiamo affermare che abbiamo trovato una estrema assonanza di questo nucleo teoretico con il pensiero schellinghiano. Chiaramente l'intento di Fröbel non era di carattere filosofico ma educativo, ciò non toglie che ci appare evidente come i due campi si siano influenzati reciprocamente trovando una felice sintesi che riesce a parlare ancora oggi a distanza di parecchio tempo e in mutate condizioni sociali, storiche e culturali. Certamente Fröbel, fanno notare Grazzini e Gasparini (1999, p. 383), non possedeva strumenti teoretici potenti, ma, aggiungiamo noi, il suo obiettivo non era nemmeno quello di costruire un sistema filosofico coerente, e se è vero che i suoi scritti procedono spesso con percorsi di pensiero non rigorosi che utilizzano molto spesso l'analogia, è altrettanto vero che poteva essere additato un limite simile anche a Schelling, sicuramente più attrezzato dal punto di vista teoretico.

Stessa cosa potremmo dire per l'approccio teologico fröbeliano. Sempre Grazzini e Gasparini rilevano come in *An unser deutsches Volk* del 1820 e negli *Aphorismen* dell'anno successivo "le riflessioni pedagogiche volevano essere – secondo l'intenzione comunicativa di Fröbel – collegate fra loro, ma molto spesso non sono affatto giustificate da un discorso filosofico chiaro e conseguente, e perciò solido: il processo dell'educazione – nel suo complesso – era visto come acquisizione autonoma, libera e progressiva di vera umanità: un processo che non era altro che un ritorno all'Assoluto di cui gli uomini sono figli, e che Fröbel vedeva possibile solo mediante il percorso contemporaneo di due vie di conoscenza: attraverso le cose (cioè la natura, per conoscere Dio) e attraverso Dio (l'Assoluto, per conoscere la Natura); su questo canovaccio erano poi sovrapposte molte considerazioni – di prevalente derivazione fichtiana – sulla particolare educazione necessaria per il popolo tedesco. Per questo progetto



Fröbel utilizza i materiali di cui si è prima detto: ma, nella loro disposizione, questi non costituiscono un sistema filosofico (e neppure pedagogico) che tragga la propria esistenza e giustificazione da un pensiero strutturato: il suo Dio (l'Assoluto, a cui di volta in volta rimanda) sembra non avere fondamento se non nella religione e più propriamente, nel caso di Fröbel, nella fede religiosa” (1999, p. 284).

Se ci sentiamo di condividere molte delle riflessioni che vengono portate dagli autori, ci sentiamo però altresì di far notare, che anche in campo teologico la ricerca di Fröbel mostra una certa sua coerenza e costanza di riferimenti, almeno in questo primo nucleo esaminato. L'idea di un'educazione che diventa una scienza della vita vera e propria perché svela questo movimento, svela quanto nella natura è ri-velato, e attraverso una volontà spontaneamente attiva, consente di comprendere le tracce di quanto nella natura è intimamente velato, tornando al Creatore. Ecco, questo circolo di comprensione ci pare rimanere coerente e coerentemente giustificato anche dal punto di vista filosofico dai riferimenti che abbiamo effettuato. E consente anche di rendere ragione dello scopo vero e ultimo dell'educazione che è quello, agli occhi di Fröbel, di condurre una vita fedele al suo compito, fedele alla sua natura, ovvero dalla natura, ritornare attraverso la conoscenza, alla Natura ultima.

In questa dinamica la volontà gioca un ruolo principale perché sembra essere lo strumento di unificazione privilegiato di questo circolo ermeneutico che attraverso un movimento di exteriorità e interiorità, di immanenza e trascendenza, riesce a risvegliare nell'uomo quel desiderio di cogliere in profondità la natura stessa e ultima delle cose e a collocarle nel giusto ordine, riscoprendo una unità e una fraternità universale.

E questo anche oggi ci suggerisce come: “Il generico richiamo della ‘natura’ come ‘originario’ si carica di inedite valenze quando viene riferito alla ‘natura umana’. Nell'essere umano, infatti, l'originarietà manifesta originalità [...] La peculiare configurazione dell'umano si manifesta, inoltre, nella possibilità di trascendere i significati ‘soggettivi’ cogliendo il senso nella sua apertura universale di cui il valore costituisce l'espressione condivisa. L'essere umano è costitutivamente *agens*, ‘agente’ [...] e l'‘azione’ registra la convergenza di ‘cultura’ e “‘natura’, dal momento che al condizionamento s'affianca la libertà e viceversa. L'essere umano è *animata gens*: l'educabilità costituisce l'attestazione più alta della ‘natura umana’ riconosciuta nel suo peculiare profilo” (Mari, 2003, p. 365).

## Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. et alii (1963). *Questioni di storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Bausola A. (1994). F. W. Schelling. In Rovighi S.V. *Storia della filosofia moderna* (pp. 755-794). Brescia: La Scuola.
- Bowie A. (1993). *Schelling and Modern European Philosophy: An Introduction*. London: Routledge.
- Bucci S. (1990). *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica da Froebel a Montessori*. Roma: Bulzoni.
- Brehony K.J. (2009). Transforming Theories of Childhood and early Childhood Education: Child Study and the empirical Assault on Froebelian rationalism. *Pædagogica Historica*, 45, 4-5: 585-604.
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.
- Catapano G. (2010). *Agostino*. Roma: Carocci.
- Courtine J.F. (1998). *L'estasi della ragione. Saggi su Schelling*. Milano: Rusconi.
- Fröbel F. (1993). *L'educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia
- Fröbel F. (1960). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fröbel F. (1938). *L'educazione dell'uomo e scritti scelti*. Padova: Cedam.
- Fröbel F. (2018). *Educare l'umanità*. Brescia: Scholé.
- Gilson E. (1983). *Introduzione allo studio di sant'Agostino*. Genova: Marietti.
- Grazzini M., Gasparini D. (1999). *Il grande Fröbel delle opere minori. Interpretazioni, testi e nuovi materiali. Contributi per una storia dell'educazione e della scuola infantile in Italia*. Brescia: Istituto di Mompiano Centro Studi Pedagogici "Pasquali-Agazzi".
- Hebenstreit S. (2014). *Friedrich Fröbel – Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung*. Jena: Garamond Verlag.
- Hoffmann E. (Ed.) (1951). *Fröbel, Ausgewählte Schriften*. Vol. I: *Kleine Schriften und Briefe*; Vol. II: *Menschenziehung*. München: Kupper.
- Iber C. (1999). *Subjektivität, Vernunft und ihre Kritik: Prager Vorlesungen über den Deutschen Idealismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lange W. (Ed.) (1862-63). *Friedrich Fröbel's Gesammelte pädagogische Schriften*. Vol. I / t. 1: *Aus Fröbels Leben und erstem Streben*; vol. I / t. 2: *Ideen Friedrich Fröbels über die Menschenziehung*; vol. II: *Die Pädagogik des Kindergartens*. Berlin: Enslin.
- Mari G. (2003). *L'“agire educativo” tra antichità e mondo moderno*. Brescia: La Scuola.
- Neumann K., Sauerbrey U., Winkler M. (2010). *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung Erziehung und soziales Handeln*. Jena: IKS Garamond.
- Pesci F. (2010). *Maestri e idee della pedagogia moderna*. Milano: Mondadori.
- Pinkard T. (2014). *La filosofia tedesca 1760-1860*. Torino: Einaudi.
- Schelling F.W.J. (2016). *Sui principi sommi. Filosofia della rivelazione 1841/1842*. Milano: Bompiani.

- Seidel F. (Ed.) (1883). *Friedrich Fröbels pädagogische Schriften*. Vol I: *Menschen-Erziehung*; Vol. II: *Das Kindergartenwesen*; Vol. III: *Mutter-und Kose-Lieder*. Wien: Pichler's Witwe & Sohn.
- Soëtard M. (1990). *Friedrich Fröbel: pédagogie et vie*. Paris: A. Colin.
- Spranger E. (1960). *Il mondo e il pensiero di Fröbel*. Roma: Armando.
- Tilliette X. (1970). *Schelling. Une Philosophie en devenir*. Paris: Vrin.
- Wallgast S. (2017). *Karl Christian Friedrich Krause: Aspekte von Leben, Werk, Wirkung*. Berlin: Weider Buchverlag.
- Winkler S., Sauerbrey U. (2017). *Friedrich Fröbel und seine Spielpädagogik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

## Education and football in the parish oratories of Milan (1944-1968)

### Educazione e calcio negli oratori milanesi (1944-1968)

**Paolo Alfieri**

Assistant Professor of History of Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | [paolo.alfieri@unicatt.it](mailto:paolo.alfieri@unicatt.it)

abstract

In post-WWII Italy, Catholic educational networks were among the first youth settings to be instrumental in popularising sport, especially football. This phenomenon can be observed at the parish oratories of Milan, which offer an interesting case study, given their well-established tradition of providing education and the socio-economic transformation which occurred in the city during the years of Italy's economic miracle. In fact, as documented by the archival and print sources drawn on in this paper, the position occupied by modern football in the consumer society represented a challenge for the Milanese oratories, which had to contend with the new ways in which young people were engaging with and perceiving football. The historical reconstruction offered here is intended to throw light on a crucial issue for pedagogical reflection, which – as much today as in the past – is called upon to inquire into the educational potential and risks of sport.

**Keywords:** football, history of Catholic popular education, oratories, Milan, twentieth century

Nell'Italia del secondo dopoguerra, i circuiti educativi cattolici furono uno dei primi ambienti giovanili in cui si iniziò a diffondere lo sport di massa, e specialmente il calcio. Questo fenomeno caratterizzò anche gli oratori milanesi, che costituiscono un interessante caso di studio per la loro radicata tradizione formativa e per le trasformazioni socio-economiche che interessarono il capoluogo lombardo negli anni del boom economico. Infatti, come documentano le fonti archivistiche e a stampa prese in esame per questo contributo, l'affermazione del calcio moderno nella società dei consumi rappresentò una sfida per gli oratori milanesi, che dovettero misurarsi con le nuove modalità con cui il calcio veniva giocato dai giovani e percepito dal loro immaginario. La ricostruzione storica che il saggio presenta intende gettare luce su una questione cruciale per la riflessione pedagogica che, oggi come nel passato, è chiamata a interrogarsi sulle potenzialità e i rischi educativi dello sport.

**Parole chiave:** calcio, Storia dell'educazione popolare cattolica, Oratori, Milano; XX secolo

The question of the educational value of sport – one marked by much value-related and socio-political ambivalence – is very much a historical one, as argued by Johan Huizinga in his famous book *Homo ludens* (1939). According to the Dutch scholar, the mass practice of sport in the contemporary era brought to light the contradiction between sport's origins as a form of play and its subsequent development into a competitive activity and form of entertainment.

In Italy, the latter process became evident during the years of the so-called economic miracle, when the mentality and lifestyle of the consumer society came to increasingly influence the world of sport, accentuating the mistrust that it had always inspired in educational settings and especially in schools, where gymnastics had traditionally been viewed as the most suitable form of physical education for youth (Bonetta, 1990; 2000; Ferrara, 1992).

Throughout the 1940s and 1950s, the debate on the relative merits of gymnastic exercises and sport remained lively among Italian teachers (Grifi, 1989, pp. 380-386; Teja, 2009, pp. 48-51)<sup>1</sup> as well as among their peers in other European countries, including Spain (Torrebadella Flix, 2012) and France (Gomet-Attali, 2018). This, combined with conservative ministerial guidelines and poor school infrastructure, slowed down the introduction of sport into the Italian schools of the period (Morandi, 2015, pp. 36-40).

As a result, the main setting in which young Italians had the opportunity to play sports was the educational network of the Catholic Church, and especially its parish oratories (Fabrizio, 1977, pp. 133-148). The oratories, particularly in the north of Italy, drew a broad cross-section of the youth, offering them access to a large number of sports fields, which were predominantly used for football<sup>2</sup> (Russi, 1984; Papa-Panico, 2000, pp. 20-37).

Within this general scenario, the Milanese oratories were undoubtedly of key significance. The encounter between given their well-rooted educational tradition and the profound socio-economic changes sweeping

1 About the origins of this debate in Italy between the XIX and the XX centuries, see Gori (1990), Papa (1992, pp. 18-19) and Elia (2014).

2 In 1955, the 4.074 oratories of Northern Italy boasted 1.326 sports fields, those of Central Italy 422, the Southern Italian oratories 192, and those on the main islands 77: see Falconi, 1956, pp. 407-408.

Lombardy's main city in the 1950s and 1960s represents an interesting object of inquiry, including in relation to the practice of football. The archival and print sources drawn on in this paper – with the aim of laying the ground for an even broader inquiry into the topic – document the wide-scale diffusion of football in Milan's parish oratories, where, as we shall see, this sport maintained a secure lead even when its progressive modernisation began to pose new challenges to the oratories' educational mission.

## 1. The original and intrinsic educational calling of oratory football

Sports and gymnastics were present in various forms in Milan's oratories from the early 1900s (Alfieri, 2011, pp. 211-230)<sup>3</sup>, but gathered new momentum in the period immediately following the Second World War, when, as mentioned above, football began to take centre stage. Indeed, as early as August 1944, Archbishop Schuster criticized young priests for wasting too much energy organising football matches, at the risk – in the Cardinal's view – of diminishing the essentially religious role of the oratory (1944).

Schuster issued this admonition in the same year that the Centro Sportivo Italiano (CSI) was founded in Rome as a publicity organization associated with the Gioventù Italiana di Azione Cattolica. The new body was to coordinate all Catholic-organized sports activities at the national level (Pivato, 1988; Greganti, 2006, pp. 27-59), thus directly expressing the orientation of the Church hierarchy and also that Pope Pius XII, who despite his reflection on the educational value of sport, saw it also as a means of "Catholicizing society in the full sense" (Malgeri, 1984, p. 133).

Hence, the CSI – in the early years of its existence – played a key role in the sphere of "Catholic collateralism" because, in that period of strong ideological conflict, it was needed to counteract the influence of new sports organizations associated with left-wing political forces and coordinated by the communist Unione Italiana Sportiva Popolare (Archambault, 2012a, pp. 19-175).

3 Among the various studies on the history of the Milanese oratories in the twentieth century, the following is among the most recent: Alfieri-Polenghi, 2015; in particular, about 1950s and 1960s, see Caimi (2006), Riboldi (2015) and Mattioni (2015).

But the Catholic commitment to sport went beyond an indirect, albeit important, form of self-promotion within society, as reflected in the activism of the Milanese oratories, which gave many young people the opportunity to play football during a period in which “it was not yet the most popular sport in Italy” (Archambault, 2012b, p. 191; see also Papa, 1988, p. 140). Indeed, immediately after the Liberation, the diocesan authorities founded the Centro Sportivo Ambrosiano (CSA), which, independently of the CSI, organized, between 1945 and 1946, six-a-side and eleven-a-side football leagues with the participation of 144 teams (Giuntini, 1991, pp. 95-96)<sup>4</sup>.

Even after, in 1947, the push from Rome for centralization led the CSA to be converted into the Milanese provincial committee of the CSI (Landoni, 2008, pp. 38-42), the Milanese oratories did not view football merely as a means of attracting and involving young people, but went on attempting to emphasize its educational potential.

The information brochure produced for the 1951 Football Tournament for teens and youths attending the diocesan oratories contained the admission that football was the most attractive sport and contaminated by a “widespread disease”, that is to say, “the false presumption of easy popularity and even easier earnings”; football was even defined as an “instinctive” game, to the extent that many youths expected to be able to play it without any specific training. But, despite these defects, priests and their collaborators were not recommended to reject football. On the contrary, they were called upon to work towards renewed recognition of the importance of technical preparation, and also – especially – of the values that football could help young people to develop. As a “team sport”, football fostered solidarity among its players, helping them to overcome individualism, given that on the pitch they were necessarily united by a common objective (C.S.-C.S.I., 1951, p. 11).

Hence the following appeal made to the young people planning to participate in the tournament:

Forgo “likely” personal feats and pass the ball to a teammate who is objectively in the more favourable position. Remember that a

4 The rules for these leagues are reported in CSA (1945).

match is not won by, say, Nordahl<sup>5</sup>, but by A.C. Milan. The effort required to dribble the ball past an opponent is wasted when he could have been passed out by making an easy pass to a teammate. A spectacular bicycle kick, whose outcome is always uncertain, is useless and counterproductive, when you have all the time in the world to stop the ball and decide where best to pass it (ibid.).

In short, football was viewed as intrinsically educational, and not only when played in a Church setting. Certainly, the CSI and the Federazione degli Oratori Milanesi (FOM) also offered specific religious formation as well as organizing events that made Catholic sport visible to the public. But, according to those with ultimate responsibility for the pastoral care of the Milanese youth, football – and sport in general – was not a mere adjunct to actual religious formation projects: sports activities contributed to making the oratory “a centre of interest for the youth of the town or parish” and therefore fostered young people’s overall formation<sup>6</sup> (ivi, p. 1).

For this reason too, the Milanese branch of CSI and FOM launched a major organizational campaign to promote oratory football, attaining particularly impressive results in the period spanning the late 1950s and the entire decade of the 1960s, as reflected in the bigger volume of teams participating in the various football leagues – both seven-a-side and eleven-a-side – open to the oratories of the diocese<sup>7</sup>, while the spring and evening tournaments increased the number of participating groups even further.

5 Gunnar Nordahl (1921-1995) was a famous Dutch footballer then playing centre-forward with A.C. Milan.

6 The notion of making the oratory an environment for the integral formation of the youth had its roots in the early twentieth century, when the educational programs of the Milan diocese youth ministry ceased to be informed by a purely instrumental understanding of recreational activities (see Alfieri, 2011). It came to the fore again in the early 1950s, this time featuring the lexicon and some of the core ideas of the progressive education movement, which the Milanese oratories were then engaging with, as documented in some of the talks delivered at the VI Diocesan Congress of boys’ and girls’ oratories in 1953 and published in the diocesan magazine *Eco degli Oratori* in 1953-54.

7 The football leagues run by the Milan branch of CSI attracted the participation of 60 teams in 1953-54, 112 in 1957-58, 237 in 1962-63, and 254 in 1968-1969: see CSI (1954; 1959; 1963) and CSI (1971).



## 2. Oratory football and the socio-economic challenges of the 1960s

The quantitative increase in football in the Milanese parish oratories occurred in parallel with the profound changes that, in the course of the 1960s, marked both Italian football generally and the socio-economic fabric of the diocese, especially the city of Milan itself.

The national football scene, meanwhile, “had begun to change face”, mainly due to the official professionalization of the premier leagues (1959), the transformation of football clubs into joint-stock companies (1967), and the large-scale expansion of the Italian Football Federation, whose membership rose by 130% between 1961 and 1969 (Papa-Panico, 2000, p. 77). These developments, which accentuated the economic and commercial dimensions of Italian football, were compounded by the growing spectacularization of the sport. The latter phenomenon was helped by the spread of automobiles, made it easier to travel to stadiums, and the spread of television, which meant that fans could now watch the most important matches from their homes (Fabrizio, 1977, p. 193).

As is well known, the new patterns of consumption had a strong impact on Milan, the capital of the Italian economic miracle: while Milanese families enjoyed a general increase in income and a marked diversification in their leisure time and leisure activities (Petrillo, 1995), the city also had to deal with the challenges of migration (between 1951 and 1966 the city’s population increased by 400,000 units) (Foot, 2003, p. 58).

Faced with these changes, which on the one hand threatened to undermine the playful and selfless spirit of football, and on the other, posed unprecedented challenges to the Church’s educational networks, the Milanese oratories remained faithful to their vocation to minister to the working-class people, which prompted them to attend to the new social and formational needs of the youth, including young immigrants.

In addition to citing the entreaties of the Italian bishops and the archbishops of Milan concerning their social mission (Episcopato Italiano, 1962; Pellin, 1964)<sup>8</sup>, the oratories’ journalistic publications unfailingly emphasized that the oratories already had sufficient resources to accom-

8 On the social magisterium of the archbishops of Milan (Montini and Colombo) in the early 1960s, see at least Del Zanna (2016) and Rumi (1982).

moderate the newcomers: it was only a matter of using – so they claimed – “all the instruments” that “for some time now” had been available to them (ivi, p. 18; see also Caroli, 1963). Among these instruments, football, given its strong appeal, was an activity that could help to integrate the Milanese youth with their newly arrived peers.

Therefore, if they were to foster the social integration process and, in any case, go on encouraging the youth to actively frequent church settings during a historic period increasingly marked by secularization, the Milanese branch of the CSI and FOM were obliged to engage with the changes stemming from football’s newfound status as the national sport in a consumer society.

The sources analysed for this paper suggest that those in charge of the Milanese oratory network displayed what might be termed an ambiguous attitude towards football. First, when plans were underway to construct new oratories in the city, the documentary sources feature both advertising for contractors that specialized in building sports fields and criticisms of the excessive space devoted to football pitches in the oratories’ grounds, at the expense of spaces for “smaller children or alternative sports” (Carcano, 1965, p. 368).

Similarly, while priests and educators were recommended to encourage the practice of other sports now considered to be of greater formative value than football – such as volleyball, tennis, and especially basketball (Longoni, 1962; Carcano, 1965; Ceresa, 1965) – the diocesan magazines of oratories published expert analyses of refereeing decisions in recent premier league games (Zardin-Zenati, 1963) and premier league football market news (Zenati-Zardin, 1963).

Finally, the attitude displayed towards top-level footballers and their popularity was also marked by ambivalence. The sources condemn the economic interests driving professional football, negative behaviour on the part of football fans (C.G. Di Lomazzo, 1964), and the excessive glorification of the footballers themselves:

The victorious athlete is often hailed as a “hero”, when he is not called “prodigious”, “fantastic”, “unbelievable”, “miraculous”, and on with an incredibly magnanimous range of adjectives that are based on minor anecdotes and create demigods. [...] Thus, however the spiritual sensibility of sport vanishes, fading away in tandem with the rise of the demigods to the Olympus of the illustrated magazines (Dani, 1965).

At the same time, however, we can observe the showcasing in the sources of successful players who started out in the ranks of the CSI, later becoming professional footballers and members of the Italian football team, such as Bruno Bolchi, Mario Corso, Massimo Giacomini, Giacomo Bulgarelli, Giacinto Facchetti, William Negri (Gli Azzurri, 1962; Estratto, 1967; 1968). This approach was certainly intended to offer positive role models – albeit not on a par with the cyclist Gino Bartali, who, as is well-known, had been identified as the Catholic sports personality par excellence (Pivato, 1985) – and to prove that the oratory football scene could yield champions too.

Nonetheless, we are bound to remark that the prominence given to these very role models likely impacted on the imaginary of the youths attending the oratories, fuelling both the illusion that a career in football was accessible to them, and the tendency to hero-worship the big players. This effect is likely to have been further amplified by the oratories' promotion of football sticker albums brought out by AVE – the publishing house of Gioventù Italiana di Azione Cattolica (Tutti i calciatori, 1965) – and by the well-known football column in *Il Giornalino*, the popular Catholic youth magazine, which often featured photographs of premier league football stars<sup>9</sup>.

### 3. Conclusions: educational aims and young people's experience

The ambivalences that characterized the Milanese oratories' attitude to football in the course of the 1960s might be interpreted in light of a broader historiographical hypothesis which – in relation to Catholic educational environments in post-WWII Italy – posits an “accelerated loss of cohesion between what was prescribed and what was experienced” (Tassani, 1997, pp. 171-172; see also Traniello, 1988); in other words, in relation to our focus of interest here, a loss of cohesion between the aspiration to conserve football's authentic educational vocation and the con-

9 See, for example, the column “I calciatori vi insegnano le regole” (Footballers teach you the rules), inserts with photographs of premier league players, and the article “Alleluia per la nazionale” (Alleluia for the national football team) (*Il Giornalino della domenica*, n. 50, 1966 and nn. 7 & 13, 1967).

crete ways in which young people were experiencing the sport, in terms of how it was now practiced and how it attracted social interest based on a consumerist mentality that was partially endorsed by the oratories themselves.

Acceptance of this interpretive lens might lead us to posit that this loss of cohesion had long-term effects, as suggested by Fabien Archambault in relation to a scene from the well-known film *La messa è finita* (1985)<sup>10</sup> directed by Nanni Moretti:

The young priest who had just arrived from the seminary settles into an empty and abandoned Roman parish; the noise of children playing football in the dilapidated oratory wakes him from his nap. He joins them and wants to play with them and tries a few dribbles but they push him over, trample him and continue their game (Archambault, 2006, p. 150).

The conclusion reached by the French historian – “the young Italians did not need an *oratorio* any more to kick a ball” (ibid.) – might prompt us to theorize a sort of heterogenetic development in the oratories’ investment in football: while in the late 1940s and early 1950s, they represented the first setting in which Italian youth had the opportunity to practice soccer, three decades on, their role and capacity to wield a decisive educational influence in this field had become marginal.

While this theory is certainly compelling, it requires further and more in-depth research to be confirmed. Meanwhile, coming back to 1960s Milan, we can safely affirm that modern football, in its consumerist guise, conditioned and, in some respects, overtook the original educational sport approach of the Milanese oratories. At the same time, however, it is undeniable that large numbers of young people frequented the grounds of the Milanese oratories, attracted there most especially by football, both organised and informal, with the latter playing no small part.

In 1966, the diocesan magazine of the Milanese oratories carried an interview with Cardinal Ottaviani, who spoke about the history of St. Peter’s Oratory in Rome, then being demolished to make way for an au-

10 Archambault mistakenly dated the film to 1979.

ditorium to host papal audiences. The Cardinal related that, in the 1920s, he and Monsignor Borgoncini Duca used to gather a group of youths around a “ball”, using “piles of stones to mark the goalposts of an impromptu football field” (Addio, 1966, p. 644). And, almost as though to remind the Milanese priests and their collaborators of the original educational and social value of oratory football, the cardinal went on recounting his memories:

A crowd of kids eager to play all day long, running after a leather ball [...] With that ball and much good will, we managed to do good to many abandoned children, who had no connection with the parishes [...] And the common folk, who are always able to grasp and express the heart of a situation, amused themselves by calling those rascals the “sacred rogues” (ibid.).

Although it is difficult to document the phenomenon based on the sources alone, the “few kicks of the football” characterized the everyday life of the oratories, both those that took part in the CSI-organized leagues and those lacking the logistical structure to do so.

One way or another, the Milanese youth ministry networks attracted a large number of young people who, thanks in part to the opportunity to play football, continued to attend their local oratory, an environment that offered them opportunities for personal growth and socialization, or – at the very least – an alternative to the streets.

## Archive sources

- C.S.-C.S.I. (1951). Campionati “Circoli Giovanili” (printed). In Archivio Storico della Diocesi di Milano (ASDM), Fondazione Oratori Milanese (FOM), b. 158, f. 1.
- CSA (1945). Regolamento dei campionati di calcio 1945-46 del CSA (typed). In ASDM, FOM, b. 5, f. 21.
- CSI (1954; 1959; 1963). Bollettino informazioni del Comitato provinciale di Milano (printed). In ASDM, FOM, b. 141, f. 5; b. 152, f. 7; b. 151, f. 8.
- CSI (1971). Piano attività agonistica. Anno sportivo 1971-72 (printed). In ASDM, FOM, b. 158, f. 18.
- Estratto da Annuario Ambrosiano (1967; 1968). Il Centro Sportivo Italiano (printed). In ASDM, FOM, b. 144, f. 1; b. 158, f. 12.

## Print sources

- Addio Vecchio Oratorio! (1966). *Eco degli oratori*, 34(8): 644-645.
- C.G. di Lomazzo (1964). Centomila urlavano. *Prospettive giovanili*, 5(2): 22.
- Carcano F. (1965). Le strutture. *Eco degli oratori*, 33(6): 367-370.
- Caroli A. (1963). Gli immigrati e l'oratorio. *Eco degli oratori*, 31(6): 247-252.
- Ceresa B. (1965). Arrivano gli americani. *Prospettive giovanili*, 6(12): 21-22.
- Dani R. (1965). I semidei. *Prospettive giovanili*, 6(5): 23.
- Episcopato Italiano (1962). Sul problema delle emigrazioni interne. *Eco degli oratori*, 30(2): 570-574.
- Gli Azzurri usciti dal CSI (1962). *Prospettive giovanili*, 3(5): 4.
- Il Giornalino della domenica* (1966; 1967), 42(50); 43(7; 13).
- Longoni L. (1962). Il CSI come opera parrocchiale per una positiva utilizzazione del tempo libero. *Eco degli oratori*, 30(10): 499-503.
- Pellin A. (1964). I giovani immigrati. *Prospettive Giovanili*, 5(7-8): 16-18.
- Schuster A.I. (1944). Lo spirito dei nostri oratori. Lettera aperta al r.mo d. Ambrogio Pantalini, presidente della Federazione degli Oratori milanesi. *Rivista Diocesana Milanese*, 33 (7-8): 145-146.
- Tutti i calciatori (1965). *Gazzettino della FOM*, 2(3): 2.
- Zardin-Zenati (1963). Arbitro a "sei" occhi e la solita lotta a tre. *Prospettive Giovanili*, 4(1): 18-19.
- Zenati-Zardin (1963). Il nuovo volto delle grandi (situazione al 9 luglio 1963). *Prospettive Giovanili*, 4(7-8): 22-23.

## References

- Alfieri P. (2011). *Oltre il "recinto". L'educazione popolare negli oratori milanesi tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Alfieri P., Polenghi S. (eds.) (2015). *Gli oratori ambrosiani nel Novecento. Educazione e pastorale giovanile nella Chiesa di Milano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Archambault F. (2006). "Il calcio d'oratorio": Football, Catholic Movement and Politics in Italian Post-War Society, 1944-1960. *Historical Social Research*, 31(1): 134-150.
- Archambault F. (2012a). *Le contrôle du ballon. Les catholiques, les communistes et le football en Italie. De 1943 au tournant des années 1980*. Rome: École française de Rome.
- Archambault F. (2012b). Per Dio, per il Popolo. Riflessioni sul legame tra calcio e politica nell'Italia del secondo dopoguerra. In S. Battente (ed.), *Sport e società nell'Italia del '900* (pp. 187-199). Napoli-Roma: Edizioni Scientifiche Italiane.

- Bonetta G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli.
- Bonetta G. (2000). *Il secolo dei ludi. Sport e cultura nella società contemporanea*. Roma: Lancillotto e Nausica.
- Caimi L. (2006). Popolo e educazione cristiana: gli oratori (1945-1958). In Id., *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita* (pp. 241-273). Brescia: La Scuola.
- Del Zanna G. (2016). Parrocchie e questioni pastorali. In L. Bressan, A. Maffeis (eds.), *Montini arcivescovo di Milano* (pp. 191-214). Brescia-Roma: Istituto Paolo VI-Studium.
- Elia D. (2014). Sport vs Ginnastica: modelli comunicativi in opposizione? Lo studio delle fonti a stampa del Mezzogiorno in Età liberale. *Progressus*, 1(1): 1-20.
- Fabrizio F. (1977). *Storia dello sport in Italia. Dalle società ginnastiche all'associazionismo di massa*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Falconi C. (1956). *La Chiesa e le organizzazioni cattoliche in Italia (1945-1955). Saggi per una storia del cattolicesimo italiano nel dopoguerra*. Torino: Einaudi.
- Ferrara P. (1992). *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1873*. Roma: La Meridiana.
- Foot J. (2003). *Milano dopo il miracolo. Biografia di una città*. Milano: Feltrinelli.
- Giuntini S. (1991). *Storia dello sport a Milano*. Milano: Edi. Ermes.
- Gomet D., Attali M. (2018). Éducation des corps et disciplinarisation: le processus d'intégration des sports dans l'éducation scolaire française (1918-années 1990). *Paedagogica Historica*, 54(1-2): 66-82.
- Gori G. (1989). L'Italia umbertina non ama Atene. *Lancillotto e Nausica*, 6(1-3): 118-128.
- Greganti A. (ed.) (2006). *Cent'anni di storia nella realtà dello sport italiano. Dalla Federazione Associazioni Sportive Cattoliche Italiane al Centro Sportivo Italiano*. Vol. II. Roma: CSI.
- Grifi G. (1989). *Gymnastikē (ginnastica). Storia dell'educazione fisica e dello sport*. Roma: Brain.
- Huizinga J. (1939). *Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielmentes der Kultur*. Amsterdam: Pantheon Akademische Verlagsanstalt (1<sup>st</sup> Italian edition: Einaudi: Torino, 1946).
- Landoni E. (2008). *Milano capitale dello sport. Dalla liberazione al centro-sinistra*. Milano: M&B.
- Malgeri F. (1984). La Chiesa di Pio XII fra guerra e dopoguerra. In A. Ricciardi (ed.), *Pio XII* (pp. 93-121). Roma-Bari: Laterza.
- Mattioni I. (2015). Una 'bussola' per la gioventù: l'oratorio e la FOM fra Montini e Colombo. In P. Alfieri, S. Polenghi (eds.), *Gli oratori ambrosiani nel Novecento. Educazione e pastorale giovanile nella Chiesa di Milano* (pp. 103-131). Milano: Vita e Pensiero.

- Morandi M. (2015). Corpo e carattere. L'educazione fisica scolastica dall'Unità al secondo dopoguerra. In M. Ferrari, M. Morandi (eds.), *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica* (pp. 20-40). Milano: Franco Angeli.
- Papa A. (1988). Le domeniche di Clio. Origini e storie del football in Italia. *Belfagor*, 43(2): 129-143.
- Papa A. (1992). Introduzione. In A. Noto, L. Rossi (eds.), *Coroginnica. Saggi sulla ginnastica, lo sport e la cultura del corpo. 1861-1991* (pp. 15-27). Roma: La Meridiana.
- Papa A., Panico G. (2000). *Storia sociale del calcio in Italia. Dai campionati del dopoguerra alla Champions League (1945-2000)*. Bologna: Il Mulino.
- Pazzaglia L. (ed.) (1988). *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra. 1945-1958*. Brescia: La Scuola.
- Petrillo G. (1995). Da santificazione a consumo. La domenica della Milano operaia negli anni Cinquanta. *Storia in Lombardia*, 15(1-2): 183-205.
- Pivato S. (1985). *Sia lodato Bartali. Ideologia, cultura e miti dello sport cattolico (1936-1948)*. Roma: Lavoro.
- Pivato S. (1988). Lo sport fra agonismo e proposta educativa. In L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra. 1945-1958* (pp. 423-440). Brescia: La Scuola.
- Riboldi S. (2015). "Per la sana tradizione ambrosiana degli oratori". Gli oratori milanesi fra guerra civile, ricostruzione e 'boom economico' (1943-1955). In P. Alfieri, S. Polenghi (eds.), *Gli oratori ambrosiani nel Novecento. Educazione e pastorale giovanile nella Chiesa di Milano* (pp. 83-102). Milano: Vita e Pensiero.
- Rumi G. (1982). Un tempo composito e inquieto. In A. Majo (ed.), *Cardinale a Milano. L'episcopato di Giovanni Colombo* (pp. 7-21). Milano: NED.
- Russi L. (1984). All'oratorio. Divagazioni e memorie sul gioco del calcio. *Lancillotto e Nausica*, 1(1): 6-15.
- Tassani G. (1997). L'oratorio. In M. Isnenghi (ed.), *I luoghi della memoria. Strutture ed eventi dell'Italia unita* (pp. 135-172). Roma-Bari: Laterza.
- Teja A. (2009). Lo sport nella scuola italiana. Il tentativo di superare un rapporto conflittuale. *Lancillotto e Nausica*, 26(1): 48-59.
- Torreadella Flix X. (2012). El deporte contra la educación física. Un siglo de discusión pedagógica y doctrinal en la educación contemporánea. *Movimiento humano*, 4: 73-98.
- Traniello F. (1988). Educazione cattolica, pastorale quotidiana e dinamiche sociali (Ipotesi di ricerca storica). In L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra. 1945-1958* (pp. 95-116). Brescia: La Scuola.



## Libertà e apprendimento come *desiderio di vita*. In dialogo con Raffaele Laporta

Freedom and learning as *a thirst for life*:  
a “dialogue” with Raffaele Laporta

Gabriella D'Aprile

Assistant Professor of Education | Department of Educational Sciences | University of Catania (Italy) | [gabriella.daprile@unict.it](mailto:gabriella.daprile@unict.it)

abstract

What remains of Raffaele Laporta's thought and work today?

Almost twenty years after the death of the educator from Pescara, his name has fallen into oblivion and remains virtually unknown among the younger generations of those studying pedagogy. After only a few years, his reflections and theoretical-operational intuitions seem distant, if not forgotten. Even his most important works and his masterly text *L'assoluto pedagogico* (1996) are hardly ever cited. This article focuses on the link between education, freedom and learning, within the framework of a reflection situated at the crossroads where pedagogy and biology meet. It aims to present Laporta's thought in a new light, and to investigate some fundamental issues that characterize the most exquisitely theoretical, epistemological, formal side of Italian secular-progressive pedagogy; a further objective is to respond to issues regarding current pedagogical knowledge and its most pressing educational challenges.

**Keywords:** Raffaele Laporta, education, freedom, learning

Cosa rimane oggi del pensiero e dell'opera di Raffaele Laporta?

A quasi un ventennio, ormai, dalla scomparsa del pedagogista abruzzese, il suo nome è caduto nell'oblio ed è pressoché taciuto nella memoria delle giovani generazioni che studiano pedagogia. A distanza di pochi anni, appaiono già lontane, se non dimenticate, le sue riflessioni e intuizioni teoriche-operative. Anche le sue opere più importanti e il suo magistrale testo *L'assoluto pedagogico* (1996) sono a stento citati.

L'articolo, ponendo l'attenzione sul nesso educazione-libertà-apprendimento, nel quadro di una riflessione situata al crocevia di pedagogia e biologia, intende restituire nuova luce al pensiero laportiano, sia per interrogarci su alcune questioni di fondo, ancora aperte, che caratterizzano la pedagogia laico-progressista italiana nel suo volto più squisitamente teoretico, epistemologico, formale; sia per rispondere ad alcune istanze che continuano ad interpellare la coscienza pedagogica attuale nelle sue più cogenti sfide educative.

**Parole chiave:** Raffaele Laporta, educazione, libertà, apprendimento

## 1. Verso l'assoluto pedagogico

Procedere ad una parcellizzazione del pensiero di uno studioso esigendo di isolare alcune parti della sua riflessione teorica per farne oggetto di uno studio particolare e sistematico non è un compito agevole. Non vi è infatti sistema teorico-concettuale che venga elaborato, *ex abrupto*, nel contesto di un impegno speculativo isolato; piuttosto, ogni approdo intellettuale nasce sempre nella dialettica *vita-pensiero*, nell'orizzonte prospettico di un processo di maturazione intellettuale che accompagna il vissuto biografico di uno studioso nell'operare soluzioni di sintesi personale.

Questa constatazione acquista un significato del tutto singolare se riferita all'itinerario di pensiero di Raffaele Laporta. È molto complesso compendiare in poche ed essenziali questioni il suo contributo teorico, poiché ciascuna delle prospettive adottate rischierebbe di essere in qualche modo riduttiva per un pensiero così ricco e polimorfo, sia concettualmente, sia tematicamente. Spesso definito “il pedagogista laico più impegnato sul fronte dell'epistemologia”<sup>1</sup> (Broccolini, 1997, p.181), Raffaele Laporta rappresenta nella seconda metà del Novecento un *exemplum* significativo di un impegno speculativo ampio e poliedrico, come testimoniato dalla cospicua e articolata produzione scientifica e dall'attiva collaborazione con riviste pedagogiche di spicco (tra le altre, “Scuola e Città”, “Riforma della Scuola”, “Orientamenti pedagogici”), in una stagione che si configura come cantiere epistemologico per un sapere pedagogico che riflette su se stesso, sulla sua natura e sui suoi fini, sui rapporti con la fi-

1 Tale constatazione trova riscontro e testimonianza negli innumerevoli contributi scritti dallo studioso abruzzese in merito a questioni di ordine epistemologico. Anche Franco Cambi (1992, p. 87) afferma: “Laporta, più di altri pure attenti e organici teorici dell'epistemologia pedagogica, da Granese a Bertolini, da De Giacinto a Massa, ha assunto un ruolo di ‘coscienza inquieta’ della ricerca epistemologico-pedagogica, pur vivendola all'interno di un paradigma (quello empiristico) in quanto l'ha costantemente ripresa, riarticolata, radicalizzata, mostrando con ciò anche il compito aperto proprio di questo tipo di ricerca e la sua necessità di vincolarsi a indagini teoriche dal profilo mobile, costantemente rinnovato, criticamente rilanciato anche rispetto agli esiti raggiunti. Proprio questa mobilità, questa apertura, questa radicalizzazione *in progress* hanno imposto Laporta un po' come il *pater* e il *magister* di questa tormentata – ma essenziale – ricerca intrapresa dalla pedagogia italiana nei terreni dell'epistemologia”.

losofia (Laporta, 1975) e con la scienza empirica (Laporta, 1980), per legittimare uno statuto teorico-empirico autonomo (Laporta, 1968; 1986).

In tale ottica, ampio è il raggio delle questioni che il pedagogista abruzzese ha affrontato nel corso del suo impegno di ricerca per esplorare i sentieri epistemologici della complessità pedagogica e i territori dell'educazione tra tensioni democratiche di ispirazione laica e istanze culturali di una società, quella italiana, nella temperie del dopoguerra e degli anni '50, fino agli anni Novanta e oltre.

Grazie alla profonda attitudine di radicare sempre il lavoro intellettuale nella contingenza storico-culturale del suo tempo, non solo intercettando i cambiamenti in atto nel dibattito culturale, ma anche prestando ascolto alle voci di chi opera fuori dal mondo accademico, Raffaele Laporta si fa peraltro interprete di un sapere pedagogico sensibile alle emergenze educative di rinnovamento e di sperimentazione metodologica che provengono dal mondo scolastico ed extrascolastico. Dalla Riforma della scuola media unica come scuola per il completamento dell'obbligo scolastico, alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti; dall'educazione permanente al tempo libero giovanile, dai temi dell'autoeducazione alla didattica del cinema, ai nessi scuola-comunità educante-territorio, senza trascurare i problemi legati al progresso sociale e alla vita democratica, alla laicità dello Stato e dell'educazione. Questo è anche il pensiero di Laporta!

A distanza di pochi anni, tuttavia, appaiono lontane, se non dimenticate, le sue riflessioni e intuizioni teorico-operative.

Cosa resta oggi dell'opera del pedagogista abruzzese? A quasi un ventennio, ormai, dalla scomparsa, il suo pensiero non solo è stato dimenticato, ma rimane inespreso e taciuto nella memoria delle giovani generazioni che studiano pedagogia. Anche le sue opere più importanti e il suo volume *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione* (1996), sono a stento citati.

Come osservava qualche tempo fa Franco Cambi:

l'uscita nel 1996 del volume laportiano *L'assoluto pedagogico* fu un evento per la pedagogia italiana e non solo, ma che fu scarsamente colto e dibattuto. Forse spaventò la mole del lavoro e la sua complessità interdisciplinare. Forse le letture furono fatte in modo sbrigativo e sommario. Forse si pensò al ritorno di un déjà vu. Comunque quel silenzio resta come un segnale d'epoca e di svolta della pe-

dagogia: che sempre più tecnologica e spesso mercantile, sperimentale in senso spesso povero, procedeva ormai su un'altra strada anche in Italia, pur tra nuclei di resistenza in vari Atenei ma sempre più 'tollerati e messi ormai ai margini' (Cambi, 2016, p. 23).

Quell'incomprensione e quel silenzio, imperanti ancora oggi, invitano a riflettere su come si sta orientando il dibattito pedagogico contemporaneo, sempre più proteso verso l'innovazione tecnologica e sperimentale, sempre più attento all'empiria e agli approcci metodologico-quantitativi, meno ricettivo all'indagine speculativa, ancor più di impianto interdisciplinare, che al contrario meriterebbe una rinnovata rilegittimazione in tempi di rara produzione scientifica sul fronte dell'epistemologia pedagogica.

In questa prospettiva, la testimonianza di Laporta può rappresentare una proficua occasione sia per approfondire alcune questioni di fondo che caratterizzano la pedagogia laico-progressista italiana (A.A.VV., 2001) nel suo volto più squisitamente teoretico, epistemologico, formale, sia per rispondere ad alcune istanze educative che continuano ad interpellare la scienza pedagogica attuale. Ecco perché *dialogare* con Raffaele Laporta: le tematiche che ha indagato sono ancora attuali, profeticamente attuali. In particolare, il densissimo volume *L'assoluto pedagogico* rivendica in sé il desiderio di essere (*ri*)letto per essere interrogato su alcune questioni, ancora dialetticamente aperte, che coinvolgono il sapere/agire pedagogico contemporaneo.

## 2. Libertà e apprendimento *per la vita*

Quali sono, in particolare, gli architravi teorici del pensiero laportiano che ancora oggi possono essere illuminanti per un'analisi del *congegno* del sapere pedagogico (Metelli di Lallo, 1966, Cambi, 1986)?

Sono due i principi-chiave che si intendono rileggere in questa sede: il nesso educazione-apprendimento e il *topos* della libertà dell'educando. Tematiche, complesse e annose, che costituiscono il *leitmotiv* della tradizione pedagogica e che persistono come rumore di fondo nella relazione educativa e didattica contemporanee. Tematiche "fondative" che secondo Laporta occupano uno spazio privilegiato per comprendere la fenomenologia dell'esperienza esistenziale umana.

A proposito della *idea* di libertà particolarmente chiarificatrici ed elo-

quenti sono le note inviate da Raffaele Laporta in una lettera del 1993 all'amico collega Don Norberto Galli:

Io non sono mai certo di alcuna idea, tranne che di una: l'idea di libertà. A chiamarla idea rischio di trattarla male, di farle torto. Si tratta di una credenza – se vuoi di una fede – con tutti i caratteri di profondità, di cogenza psicologica, di una verità assoluta. In altre parole sono – mi sento – tanto libero, quanto sono – e mi sento – vivo (Laporta in Cambi, 2014, pp.47-48).

L'attrazione per il tema della libertà, una sorta di “orientatore permanente” nell'itinerario intellettuale dello studioso (Laporta, 1977), si traduce in una riflessione speculativa sul nesso dialettico educazione-libertà-apprendimento, problematizzato nei termini di una circolare reciprocità:

l'educazione non può darsi se non rispettando la libertà dell'educando; è anzi, almeno in teoria, liberatrice dell'educando, deve avere come fine la costruzione di personalità libere: deve essere educazione alla libertà (Laporta, 1996, p. 258).

Per entrare in rapporto diretto e significativo con questo assunto laportiano è necessario rivisitare il significativo volume *L'assoluto pedagogico*, che si impone con prepotenza sia per la mole del lavoro speculativo, sia per l'apporto epistemico che attraversa più ambiti di studio, con criticità aperta e interrogante. Una chiave di lettura che può essere infatti adottata per connotare il pensiero laportiano è la costante tensione esplorativa, esplicitamente interdisciplinare, che lo condurrà a problematizzare i nessi di reciprocità e di attraversamento tra due saperi di diversa astrazione disciplinare, apparentemente distanti e inconciliabili: pedagogia e biologia. Qui la lezione laportiana tocca il suo punto culminante in termini di originalità per metodo e contenuti. Laporta fissa, infatti, nel lavoro del 1996 il *focus* più alto del suo impegno teoretico, mediante un'elaborazione concettuale assai sofisticata: ricercare i significati della nozione “libertà” e del costrutto “apprendimento” nell'ambito delle scienze della vita. Per arricchire la disciplina pedagogica, per costruirla come scienza complessa, la riflessione laportiana prova così a sperimentare strade “altre”, avvalendosi di più apporti disciplinari come *fonti* (direbbe Dewey, 1929), abbracciando così oltre alla biologia anche la chi-

mica, la fisica, le neuroscienze, l'etologia, la cibernetica, la psicologia, le scienze sociali. Il suo impegno si orienta, dunque, verso un empirismo critico di impianto genetico-naturalistico-evolutivo al fine di formalizzare una scienza empirica dell'educazione: la *Paidetica*, scienza bio-pedagogica del processo di apprendimento, "scienza della natura vivente e dell'uomo insieme". L'intento è quello di rifuggire dai sentieri della mera retorica e dell'ideologia, alla ricerca di una connessione reciproca tra i processi di apprendimento e l'origine stessa della vita e del vivente:

La nostra ipotesi è che tali questioni vadano affrontate da una differente direzione, andando cioè alle radici di quella realtà vivente al cui servizio soltanto acquistano un significato tanto l'apprendimento – a cui si può applicare in un senso molto più profondo da quello abituale il detto che esso vale per la vita – quanto la libertà, che è sentita tanto intimamente radicata nella vita stessa, da essere affermata talvolta con il sacrificio di questa (Laporta, 1996, p. 310).

Per parlare di processi di apprendimento e di libertà il pedagogo abruzzese ritiene dunque necessario recuperare la "radice biologica" dei comportamenti umani, perché "senza spingere fino ai livelli biologici l'indagine sull'apprendimento e sulla sua funzione, si perderebbe di vista [...] almeno una delle sue possibilità di interpretazione del fenomeno culturale che è l'educazione" (Laporta, 1996, p. 265).

Ad esemplificazione delle premesse di fondazione di una scienza empirica dell'educazione, lo studioso ridefinisce e ri-problematizza attraverso il processo di *riduzione empirica*, gli stessi concetti di *educazione* e *libertà*, per renderli più chiari e accessibili scientificamente:

La riduzione di cui parliamo riguarda dunque in ogni caso – come si è già spiegato – una diminuzione di ambiguità dei termini originari, ideologicamente connotati [...]. La riduzione di cui si parla, riguarda sostanzialmente l'oscurità, l'indeterminatezza, l'equivocità dei termini teoretici sui quali si esercita, ma non per questo comporta necessariamente un ambito semantico più limitato [...]. Qui la riduzione di un concetto teoretico si risolve evidentemente sul piano empirico in un ampliamento di orizzonti di portata difficilmente calcolabile ed è questo un risultato forse finora poco sottolineato dalle prospettive offerte dalla nuova scienza (Laporta, 1996, pp.117-119).

Operando una riduzione concettuale in termini empirici, Laporta individua, così, in riferimento all'educazione il concetto empirico di *apprendimento* e, in riferimento alla libertà quelli di *motivazione* e di *scelta*. Tale flessione concettuale è necessaria poiché nessuna ricerca di carattere paidetico può essere avviata sui due concetti educazione e libertà se prima non si riesca a ridurli nei termini di sapere empirico. In tal modo il *topos* pedagogico della libertà dell'educando si risolve in una questione ben precisa: se l'individuo per realizzare apprendimento debba trovarsi in condizione di libertà. L'analisi paidetica attesta che l'apprendimento è condizione essenziale della nostra vita e la libertà, tradotta nei suoi tratti distintivi di *motivazione* e di *scelta*, può essere considerata come condizione necessaria e fondativa dell'apprendere. Ogni essere umano s'impegna spontaneamente a sopravvivere (*motivazione*) scegliendo i mezzi a proprio rischio (*scelta*) e imparando a tesaurizzarli secondo le circostanze e le contingenze del reale (*adattamento*). In questo scegliere spontaneo è possibile rintracciare la sua libertà. Nel conservare e interiorizzare le scelte valide per la sopravvivenza sta il suo apprendere.

Nell'economia di qualsiasi organismo vivente, il processo di apprendimento ha una funzionalità evolutiva ben precisa, poiché condiziona in senso selettivo i comportamenti dell'organismo vivente (consentendogli certe scelte), così da mettere in atto mirati cambiamenti adattivi.

Ricorrendo al contributo di alcune tra le teorie biologiche più condivise e accreditate (Ageno, 1981, 1986, 1994; Dyson, 1987; Lorenz, 1982; Atlan, 1972) l'Autore si avvale di riferimenti scientifici significativi che concorrono ad avvalorare l'ipotesi della presenza di forme di apprendimento perfino nei sistemi biologici più elementari, riuscendo così a collegare il concetto di apprendimento alla vita e alla stessa origine. Nei protoviventi e nei sistemi viventi più primitivi (come le planarie o l'escherica coli), e ovviamente nei sistemi biologi più complessi, apprendere significa acquisire i mezzi necessari per modificare il comportamento al fine di renderlo idoneo alla sopravvivenza.

In risposta agli stimoli provenienti dall'esterno, ogni organismo vivente sceglie quei comportamenti che assicurano la propria conservazione e, sulla base del riscontro positivo o negativo che le reazioni sortiscono nell'ambiente, conferma, memorizza o sostituisce le risposte. Anche negli organismi unicellulari, ad esempio, possono essere registrate forme elementari di apprendimento grazie a recettori specifici che permettono di captare i segnali provenienti dall'esterno, e adottare, in base alle acquisi-

zioni ricevute, risposte motorie d'allontanamento dalle fonti di pericolo e d'avvicinamento alle fonti nutritive.

Le teorie richiamate da Laporta, nell'intreccio di ricerche, ipotesi, dibattiti intorno alle origini della vita, servono così a mostrare come l'apprendimento nella sua forma biologica consista proprio in una modificazione dei comportamenti finalizzati al sopravvivere.

Richiamando, inoltre, le teorie dei biologi cileni Humberto Maturana e Francisco Varela (1992), l'apprendimento è ricondotto al concetto di *successo* di un comportamento, ovvero ad un *cambiamento di stato* dell'organismo, nel quadro dell'accoppiamento strutturale in cui "organismi e ambiente subiscono entrambi trasformazioni". Gli esseri viventi, sistemi *omeostatici* e *auto-poietici*, attivano infatti inter-relazioni con l'ambiente circostante, in modo da raggiungere l'equilibrio necessario per vivere. Ma la stessa sopravvivenza non è mai fatto scontato: presuppone incertezza che induce il vivente ad attivare, sotto la spinta motivazionale tesa alla conservazione, quei comportamenti mirati all'esistenza.

Alla luce del presupposto che l'uomo è "cosa vivente" fra le altre, la libertà sembra allora trovare espressione nella *volontà di vivere*, ovvero nell'insieme di quei comportamenti finalizzati a superare i rischi e le incertezze connesse alla vita. In tal senso, essa acquista carattere *intelligente e creativo* (Dewey, 1917) e diventa strumento di cui la specie umana dispone per assicurarsi la conservazione di un'esistenza il più vantaggiosa possibile.

Detto in altri termini, la condizione della libertà è identificata con il potenziale che ogni organismo vivente è chiamato ad attivare per realizzare la propria sopravvivenza e dunque "esistenza". La libertà di carattere empirico assume tratti di maggiore significatività in organismi viventi più complessi, sia per l'aumento e la diversificazione del gradiente di motivazione in cui si articola l'originario intento di sopravvivenza, sia per l'incremento quantitativo e qualitativo di varietà opzionali che possono moltiplicare le possibilità di scelta e, conseguentemente, allargare i margini di adattabilità dell'organismo all'ambiente.

Riprendendo la *Teoria Generale dei Sistemi* (Bertalanffy, 1971), ogni organismo vivente, inteso come sistema biologico complesso, è dotato da una parte, di "apertura termodinamica" nei confronti dell'ambiente dal quale trae nutrimento energetico, dall'altra, di "chiusura organizzazionale" relativa all'ordine ciclico, vitale, della sua stessa configurazione. In tale ottica, l'ambiente non determina i cambiamenti della dinamica interna



(rispetto alla struttura, all'identità), ma è il sistema stesso che seleziona fra gli stimoli ambientali quelli significativi e quelli non significativi, quelli integrabili ai cicli che definiscono la sua organizzazione e utili alla sopravvivenza biologica e quelli non integrabili e, pertanto, non ammissibili. Ne consegue che la dinamica interna del sistema diventa rilevante, giacché i cambiamenti strutturali del sistema stesso sono subordinati alla conservazione dell'invarianza della sua organizzazione. In questo senso l'apprendimento da un punto di vista biologico non è da considerarsi effetto dell'azione dell'ambiente, è piuttosto una risposta attiva e *ad-attiva* da parte del sistema organismo che, reagendo ai vincoli esterni, costruisce un assetto compatibile con essi e, nel contempo, con la dinamica strutturale di sistema. La caratteristica fondamentale dei sistemi viventi è possedere una struttura organizzata capace di mantenere e rigenerare, nel tempo, la propria unità e la propria autonomia rispetto alle continue variazioni dell'ambiente circostante.

Da qui la tesi che postula la stretta interdipendenza, se non addirittura l'omomorfismo, tra sviluppo della vita e sviluppo della conoscenza, tra *autopoiesi e cognizione* (Maturana, Varela, 1985).

Particolarmente interessanti, complesse e stimolanti sono le implicazioni che possiamo trarre se proviamo a trasporre queste notazioni dal contesto biologico a quello pedagogico.

La libertà, dotazione naturale e intrinseca di ogni vivente, è propria di un soggetto inteso quale organismo biologico e si configura come sua originaria e costitutiva capacità di scelta e di decisione che l'educazione deve rendere *agente e operante* per l'evoluzione e crescita emancipativa del soggetto medesimo. In termini di reciprocità dialettica, ogni apprendimento è sempre un atto di decisione strategica, un *saper scegliere* per garantire prassi di auto-riconoscimento e auto-determinazione in un contesto-ambiente, nel rispetto dell'esclusività che viene da ogni vissuto evolutivo, esperienziale, personale.

### 3. Libertà e apprendimento come *a priori* esistenziale e pedagogico

Le considerazioni sin qui avviate confermano le radici profonde e le origini remote della libertà e dell'apprendimento sul terreno biologico.

Riconosciuto sul versante empirico questo assioma, è altresì ravvisata da Raffaele Laporta l'importanza e l'essenzialità della libertà in educazio-

ne come valore-chiave intorno a cui rifondare una nuova riflessione pedagogica sui processi di apprendimento/insegnamento.

Esiste una diffusa pratica di educatori che non hanno rispetto per la libertà dei loro educandi; anzi, si può affermare che una gran parte della riflessione sull'educazione abbia all'origine proprio constatazioni relative ai danni prodotti da un tale tipo di pratica (Laporta, 1996, p. 257).

Declinando le intuizioni laportiane sul versante educativo-didattico, si profila l'esigenza di un insegnamento che, rispettando la libertà quale condizione costitutiva dell'apprendimento (non c'è apprendimento senza libertà) e, in generale, della vita medesima, prospetti questo costruito come postulato fondativo di ogni ricerca che assuma a proprio oggetto l'educazione.

Posto che l'apprendimento è prima di tutto una funzione naturale dell'organismo, necessità assoluta, "resilienza esistenziale" dalle radici biologiche prima che psicologiche, "se non apprendo non sopravvivo", l'insegnamento, secondo Laporta, deve essere necessariamente subordinato ad esso e deve allinearsi per promuovere successo formativo ai processi funzionali dell'apprendere:

L'apprendimento è senz'altro più importante dell'insegnamento perché costituisce il modo essenziale che l'organismo ha di sopravvivere; e quindi è esso a dettare all'insegnamento le norme da seguire per produrlo. È inutile insegnare se non si rispettano i processi dell'apprendere, e non tanto perché senza un tale rispetto l'apprendere non ha luogo, quanto perché esso ha luogo inevitabilmente ma in direzioni differenti da quelle immaginate e volute dall'insegnante (Laporta, 1975, p. 42).

Laporta ci ricorda che non c'è libertà di insegnamento se non c'è libertà di apprendimento. Si chiarisce, così, il senso della posizione assunta dallo studioso che sottolinea l'importanza dei processi di apprendimento, definiti "naturali, originali, automatici" rispetto alle pratiche dell'insegnare "artificiali, sopravvenute, intenzionali" (Laporta, 1975, p. 43).

L'azione didattica del docente deve allora basarsi sulle caratteristiche dello sviluppo naturale e biopsicofisico dell'allievo, che non è mai soggetto passivo, depositario di risorse solo cognitive, ma sistema altamente or-

ganizzato sotto il profilo biologico e *libero* costruttore del proprio corredo di conoscenze sul piano esperienziale. L'‘auto’ e il ‘sé’ diventano, dunque, il centro del processo apprenditivo, che si caratterizza per la presa di potere e di responsabilità da parte del soggetto.

L'alunno è da intendersi nella sua interezza umana come *organismo vivente* le cui leggi di comportamento non possono essere totalmente e arbitrariamente imposte/modificate dall'azione esterna dell'insegnante (*trans-mittere*); ogni azione di insegnamento deve piuttosto muovere necessariamente dalla *natura* stessa dell'educando e promuovere comportamenti adattivi nel contesto/ambiente in cui si svolge:

il ragazzo non è inerte di fronte alla lezione nostra, come di fronte ad ogni altra esperienza. Reagisce. La sua reazione è la sua esperienza di noi; di noi come insegnanti, come modelli da accettare o respingere. Il ragazzo reagisce sempre *fisiologicamente* al nostro comportarci: non resta inerte. Perciò neppure noi possiamo credere di restar neutri nel nostro insegnare: dobbiamo scegliere (Laporta, 1975, p. 55).

Attraverso l'apprendimento il “sistema vivente discendente”, detentore di un sistema di auto-organizzazione, *impara a vivere* mediante processi susseguenti di *equilibrato maggiorante* (Munari, 1990), nel senso che il raggiungimento di un nuovo equilibrio implica la costruzione di nuove forme di pensiero, in un processo continuo, generativo di auto-sviluppo, verso stadi sempre più complessi di identità personale, cognitiva e culturale.

La convinzione che al soggetto da educare sia da riconoscere in chiave biologica la libertà di apprendimento impone alla pedagogia di impianto empirico una nuova sfida: porre la libertà come *assoluto pedagogico*, condizione imprescindibile di qualsiasi intervento formativo, fine ideale dell'educazione. La libertà del soggetto non è solo il *proprium* della pedagogia e di una teoria della formazione, ma in termini di reciprocità anche la pedagogia è luogo teorico in cui essa si preserva in quanto *fondamento e valore*:

La libertà si presenta così come l'assoluto educativo: non solo in quanto condizione assoluta del processo dell'educare, ma come il suo esito più alto, anch'esso assoluto, nel senso che l'essere educato e l'essere libero si identificano compiutamente, e decidono della libertà della società in cui hanno luogo ad esistere (Laporta, 1996, p. XXIV).

Lungo quest'ottica bio-pedagogica, la teorizzazione laportiana propone una nuova cornice interpretativa che pone i processi d'apprendimento al centro di tutto, condizione necessaria perché abbia luogo il processo del *nutrirsi culturalmente*. È questo il tratto distintivo che contraddistingue la specie umana: poiché nell'uomo l'apprendimento si presenta nella sua duplice veste di "strategia di sopravvivenza" e di "strumento culturale e di conoscenza", di trasmissione ed evoluzione del sapere, spazio più esteso di proiezione umana.

In tale ambito di riflessioni, la pedagogia viene fortemente sollecitata ad orientare il proprio impegno nel promuovere rinnovati spazi di riflessione.

Diventa necessario studiare l'esperienza d'apprendimento mediante una lettura pedagogica che tenti di valorizzare anche le connotazioni di matrice biologica, prendendo in considerazione il processo del *prendere forma* del soggetto, nell'ambito di uno sviluppo evolutivo che possiamo definire *morfogenetico* (Piaget, 1983).

Questa lettura, pone l'accento su un concetto di apprendimento inteso come processo autonomo, endogeno, come "genesì e emergenza di forma", non di "messa in forma" (Munari, 2011). Si passa, dunque, da concezioni eteronome della formazione, conformative e performative, ad un nuovo modello basato sulla progressiva responsabilizzazione e consapevolezza del soggetto nello sviluppare capacità di apprendere declinate come: apprendere ad apprendere, apprendere da sé, apprendere a scegliere e apprendere a cambiare.

Le prassi di apprendimento devono configurarsi, dunque, come pratiche di *esercizio di libertà*, come percorsi di praticabilità per la crescita del soggetto, luoghi generativi e trasformativi in termini di cambiamento. Non prassi preconfezionate, ma *perturbazioni* in grado di coinvolgere il soggetto in formazione, per sviluppare quel potenziale (spesso inconsapevole) che ospita, necessitante di sollecitazioni per trasformarsi in *slancio vitale* (Bergson, 2012).

Questi assunti teorico-metodologico sottesi alla proposta laportiana, potrebbero costituire premessa utile per un rinnovato impegno nello studio dei processi di apprendimento, recuperando la dimensione del *βίος*, al fine di individuare le condizioni del contesto/ambiente da favorire affinché il processo di *formatività*, possa trovare viva estrinsecazione. Il problema risiederebbe, dunque, nel promuovere proposte formative in modo che contenuti di apprendimento e esperienze evolutive di vita possano più agevolmente realizzare un'effettiva saldatura.

Ispirandoci alle caratteristiche di ogni processo biologico morfogenetico, che è sempre autopoietico (Maturana, Varela, 1985; 1992), cercare di individuare quelle azioni formative che, una volta introdotte nel sistema alunno, siano in grado di innescare l'emergenza di nuove e più complesse forme di apprendimento per la vita (Laporta, 2000) è certamente una sfida promettente.

È arrivato il momento di modificare i tradizionali protocolli interpretativi per accogliere gli apporti che ci vengono offerti dalle scienze della vita, la quale, pur non standardizzando mai, si rivela essere l'impresa più efficiente e creativa nel corso di ogni sviluppo ontogenetico e filogenetico.

Ma la nostra cultura educativa, formativa, scolastica è pronta ad accogliere questa *difficile scommessa*? (Laporta, 1971).

Ecco perché rileggere l'opera dell'*ultimo* Laporta con sicuro profitto: per illuminare meglio e in profondità i processi e i dispositivi di qualificazione e generatività dell'umano. È una diversa lettura della realtà umana il punto di partenza di ogni pedagogia che voglia essere autenticamente formativa e tras-formativa. In questa ottica, il contributo dello studioso abruzzese può essere un riferimento essenziale ed euristicamente imprescindibile, per una riflessione pedagogica che voglia accogliere nuove frontiere della ricerca teorica sui processi dell'apprendere tra *βίος* e cultura.

## Riferimenti bibliografici

- Ageno M. (1981). *La comparsa della vita sulla terra*. Torino: Loescher.
- Ageno M. (1986). *Le radici della biologia*. Milano: Feltrinelli.
- Ageno M. (1994). *Che cos'è la vita?* Roma: Leonardo.
- Atlan H. (1972). *L'organisation biologique et la théorie de l'information*. Paris: Hermann.
- Bergson H. (2012). *L'evoluzione creatrice*. Milano: BUR (ed. orig. pubblicata 1907).
- Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: ISEDI.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna: Clueb.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed.orig. pubblicata nel 1929).
- Dewey J. (1976). *Intelligenza creativa*, Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. pubblicata nel 1917).
- Dyson F. (1987). *Origini della vita*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Lorenz K. (1982). *Evoluzione e modificazione del comportamento*. Torino: Borin-ghieri.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Maturana H.R., Varela F. J. (1992). *L'Albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Garzanti: Milano.
- Metelli Di Lallo C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.
- Munari A. (1990). Lo sviluppo dell'intelligenza: una equilibratura maggiorante? In D. Barnabei et alii., *The brain and intelligence, natural and artificial* (pp. 111-119). Bologna: L'inchiestroblu.
- Munari A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto* (pp. 219-301). Milano: FrancoAngeli.
- Piaget J. (1983). *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi.

### Saggi e studi di Raffaele Laporta

- Laporta R. (1968). I problemi del «discorso pedagogico». *Scuola e Città*, 10: 486-493.
- Laporta R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (1975). La via filosofica alla pedagogia. *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, 1: 21-42.
- Laporta R. (1977). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta, R. (1980). *Educazione e scienza empirica*. Roma: Rai (ciclostilato).
- Laporta R. (ed.) (1986). *Il senso dell'educazione*. Roma: Cisd.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.

### Studi critici su Raffaele Laporta

- A A.VV. (2001). Un pedagogista laico: Raffaele Laporta. Dossier Monografico. *Studi sulla formazione*, IV, 2. Bologna: Gedit.
- AA.VV. (1992). *Le frontiere dell'educazione. Scritti in memoria di Raffaele Laporta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Broccolini G. (1987). Gli approcci epistemologici di Raffaele Laporta in pedagogia. *I problemi della Pedagogia*, 1, 2: 181-185.
- Cambi F. (2014). Lettera di Laporta a Galli (1993). *Studi sulla formazione*, 1: 47-48.
- Cambi F. (2016). L'assoluto pedagogico vent'anni dopo. *Studi sulla formazione*, 2: 23-26.
- Passaseo A. M. (2013). Educazione e libertà: intorno all'opera di Raffaele Laporta. *Rassegna di pedagogia*, 3,4: 267-282.

## Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte

### The relationship between research and educational practice as an object of research and commitment. International scientific contributions and open questions

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | [renata.vigano@unicatt.it](mailto:renata.vigano@unicatt.it)

abstract

The relationship between educational research and practice has been under discussion for many years and has led fruitful methodological innovations. However, the daily routine of professional contexts still offers plenty of scope for improvement. This paper examines the complexity of this relationship and examines it in the light of international debate and research. From this analysis the different priorities and the different validity criteria connected with the two spheres of action emerge, with particular reference to the quality of knowledge. The epistemological nature of educational knowledge as implicated knowledge is one of the main factors of its difficult positioning in the traditional categories of scientific research, with significant repercussions on the criteria for its validation.

**Keywords: educational research, practice, validation, research evaluation**

Il rapporto fra ricerca e pratica educativa è da tempo oggetto di riflessioni autorevoli e innovazioni metodologiche feconde. La quotidianità dei contesti professionali restituisce però un margine di miglioramento ancora ampio. Il presente contributo pone in luce le ragioni che ancora oggi rendono tale rapporto problematico e lo approfondisce in virtù del dibattito scientifico e critico internazionale, approdando a delineare le diverse priorità e i diversi assunti di validità connessi con le due sfere di azione, con particolare riferimento alla qualità della conoscenza. Lo snodo epistemologico del sapere educativo come sapere implicato risulta uno dei fattori principali del suo difficile posizionamento nelle categorie tradizionali della ricerca scientifica, con ricadute significative riguardanti i criteri della sua validazione.

**Parole chiave: ricerca educativa, pratica, validazione, valutazione della ricerca**

## 1. Le ragioni di una questione ancora aperta

Porre a tema il rapporto fra ricerca e pratica educativa non è un sussulto di originalità. Nelle comunità scientifiche e in quelle professionali il dibattito è ricorrente, né mancano contributi volti a sperimentare modalità efficaci d'interazione fra i due ambiti (Levin, 2011; Vanderlinde, Van Braak, 2010; Joram, 2007).

Tuttavia, di là dal lavoro non sempre riconosciuto di chi opera in tale direzione e dalle retoriche che pure occupano gli spazi comunicativi e le indicazioni programmatiche nelle politiche dell'educazione, il dato di realtà nella quotidianità dei contesti professionali attesta che il margine di studio e di miglioramento è ancora assai ampio. Persistono due vizi diffusi, apparentemente opposti ma in realtà complementari: la tentazione di legittimare l'approssimazione senza averne chiari i limiti (Baldacci, 2010; Mortari, 2010) e la scarsità di politiche di riconoscimento e di supporto atte a superare la soglia dell'iniziativa pilota per attingere a livelli di sistematicità (Hammersley, 1997; Bottani, 2009; Viganò, 2018). È pur vero che l'attributo scientifico è talvolta abusato e riferito a pratiche che faticano a dimostrare consistenza scientifica ma è vero altresì che i sistemi pubblici di valutazione e finanziamento della ricerca in campo educativo non supportano adeguatamente il lavoro sviluppato in questa prospettiva.

Ci si muove su un terreno rischioso. Da un lato, il pericolo è subordinare l'intera attività di ricerca a criteri di funzionalità, così che risulta favorita solo quella immediatamente utile a bisogni apparenti e svilita quella fondativa o non applicata; investire solo nella ricerca che produce risultati direttamente impiegabili può compromettere uno dei principii fondanti la ricerca scientifica stessa, ossia la tensione alla verità e alla libertà come beni irrinunciabili. Dall'altro lato, a poco vale limitarsi a invocare il valore della libertà della ricerca senza consapevolezza del rigore etico e scientifico di cui necessita e rifuggendo la fatica critica che impone, in una dinamica viziosa di autoreferenzialità e autolegittimazione.

Sarebbe tuttavia erroneo imputare la situazione descritta alla mera degenerazione complessiva del sistema; l'orientamento scientifico impone di porre in luce le ragioni intrinseche della complessità del rapporto in questione. Occorre piuttosto assumerle e muovere da esse per capire se e a quali condizioni sia possibile che ricerca scientifica e pratiche educative possano convergere in modo fruttuoso.

In tale prospettiva il dibattito internazionale, alimentato da esperienze



assai interessanti, è da tempo assai attivo e partecipato; merita perciò approfondire alcuni aspetti salienti che trovano corrispondenza anche in contributi autorevoli della riflessione pedagogica nazionale (Mortari, 2007; Baldacci, 2012; Bove, Sità, 2016) situandola in uno scenario più ampio e meno soggetto a rischi di localismo.

## 2. Una riflessione scientifica internazionale approfondita e corposa

Un rapido e giocoforza sintetico sguardo su pubblicazioni, convegni, progetti che si sono moltiplicati nell'ultimo trentennio (Honig, Venkateswaran, McNeil, 2017; Tseng, Supplee, Easton, 2017; Farley-Ripple, May, et al., 2018) attesta una considerevole evoluzione critica e costruttiva rispetto a visioni più rigide volte a interpretare la distinzione fra ricerca e pratica nell'ottica della gerarchia o dell'inconciliabilità piuttosto che in quella della complementarità. Va però detto che, nonostante i numerosi articoli e saggi pubblicati, a livello internazionale i dati empirici disponibili sono pochi. Come osservano Mazzoni e Mortari (2015) la riflessione sembra crescere solo sulla base di assunzioni; in altri termini, attorno alla ricerca si dibatte molto ma senza il supporto della ricerca medesima.

Almeno sotto il profilo teorico-critico possono essere considerate in via di superamento sia l'idea applicazionista della ricerca, intesa come prodotto di un percorso validato dal rispetto di protocolli scientifici standardizzati da consegnare poi a chi opera nei contesti della pratica affinché ne informi l'agire quotidiano, sia quella dell'autosufficienza dell'esperienza come generatore di competenza, rispetto alla quale la teoria appare un artificio dell'astrazione (Hofstetter, Schneuwly, 2000; Labaree, 2003; Hammersley, Gomm, 2002; Standish, 2005). Riscontri autorevoli e numerosi attestano un diffuso impegno a sviluppare percorsi virtuosi nella prospettiva dell'integrazione fertile ed euristica delle due dimensioni.

Nel dibattito sul rapporto tra ricerca e pratica educativa è evocato con frequenza l'ideale-metafora della "nuova alleanza", secondo il modello proposto da Damiano (2006), dando in qualche modo per implicita la problematicità esperita del rapporto medesimo, con tratti addirittura di conflittualità, e la necessità di rimodularlo su basi nuove e diverse (Barbier, Thievenaz, 2013; Day, Pope, Denicolo, 2005; Magnoler, 2012). L'espressione compare, forse assunta per la prima volta in maniera siste-

matica, nel titolo di un volume del 1998 curato da Hadji e Baillé, interamente dedicato all'analisi del rapporto in parola. I contributi in esso articolati argomentano in maniera approfondita la complessità dell'obiettivo di individuare criteri di scientificità riferibili alla ricerca in campo educativo; con riferimento specifico al rapporto fra questa e la pratica, sostanziano le ragioni di un allontanamento critico dal modello esplicativo-normativo a favore di un approccio problematico, dinamico, pluridimensionale, fortemente contestualizzato.

Basta menzionare alcuni titoli dei saggi che compongono il volume per dare ragione della necessità di superare concezioni semplicistiche e riduttive. Bru (1998) elabora la propria riflessione movendo dall'interrogativo "Che cosa c'è da comprovare, quando ci si occupa di educazione?" e la intitola: "La validazione scientifica dei propositi e dei discorsi sulle pratiche di insegnamento: dopo le illusioni perdute". Develay (1998) reagisce alla domanda "Non c'è qualcosa di meglio da fare che voler comprovare?" con un approfondimento che a sua volta esprime un quesito: "Comprovare, tendere all'efficacia, cercando la verità: snodi inconciliabili per le ricerche in campo educativo?". Centrando l'analisi sul rapporto fra l'atto educativo e il vero, inteso come valore della conoscenza, Hadji (1998) opta per la priorità dell'azione educativa e intitola il suo contributo: "Prova, azione educativa e sapere. Dalla questione della prova a quella dei saperi utili all'educatore". Analoga inclinazione si può cogliere nel testo di Joshua (1998) "Interesse e limiti del paradigma sperimentalista nella didattica delle scienze" ove l'autore dà corpo a un'analisi critica sulla possibilità stessa di sperimentare. Duru-Bellat e Mingat (1998) proseguono la riflessione circa le condizioni che permettono di considerare scientificamente corretta una ricerca nel campo delle scienze educative e specificano l'analisi in riferimento ai criteri di verifica e falsificazione. Lerbet (1998) affronta lo snodo complesso della possibilità di una relazione non oppositiva fra criteri di causalità e di senso e pone in luce l'articolazione problematica fra esigenze di prova, operazionalità e auto-referenzialità. L'ampio e documentato dibattito di cui il volume in parola ricostruisce una sintesi approda a prefigurare la relazione fra teoria e pratica in termini di una nuova alleanza, riconquistata dopo la perdita di illusioni e il crollo di miti rivelatisi erronei.

La rassegna critica di tali concezioni inadeguate delinea tuttavia una situazione ancora non del tutto superata, giacché visioni semplicistiche e parziali permangono negli ambienti sia della ricerca sia della pratica. Ep-

pure sono trascorsi più di trent'anni da quando Avanzini (1985), voce non isolata, denuncia con efficacia l'illusione del deduttivismo che postula un rapporto deterministico fra conoscenza e azione e induce il convincimento che la pratica educativa possa essere interamente condotta e spiegata da un modello elaborato dalla conoscenza scientifica o, in altri termini, che la pertinenza di una pratica possa essere garantita dalle sole basi scientifiche. Negli stessi anni Charbonnel definisce illusoria la certezza scientifica riguardo alla natura e all'agire umani, in parte sfuggenti e indeterminabili (1988). Anche Crahay indica allora come espressioni di un'erronea tendenza semplificatoria il mito dell'onnipotenza della scienza, considerata capace di risolvere tutti i problemi della pratica, e l'idea dell'atemporalità delle leggi di quest'ultima, vincolata invece alla storicità dei contesti e delle situazioni (1989).

Il filone critico-problematico già sostanziato da voci di rilievo trova ulteriori contributi in Lerbet (1993) che argomenta l'impossibilità della comprensione piena del soggetto umano da parte del ricercatore e definisce "illusione induttiva" la convinzione di poter generalizzare tutte le asserzioni esplicative o normative della pratica educativa, con la ricerca incessante di "indicatori di universalità". Con analoga prospettiva Duru-Bellat e Mingat descrivono l'"illusione sostanzialista" (1993) ossia la credenza che esistano oggetti reali corrispondenti ai fattori esplicativi individuati dai processi di analisi, appartenenti a un universo concettuale astratto. In maniera complementare Crahay torna più volte a mettere in guardia dalla "illusione realista" (1989) presente in quanti, professionisti nella pratica, legittimano l'agire e le convinzioni personali in forza della mera relazione diretta con la pratica medesima, "come se fosse sufficiente – riprendendo le parole di Hadji e Baillé – essere immersi nella realtà per capirla bene" (1998).

Il dibattito fra gli studiosi di area francofona, cui si è sinteticamente accennato, delinea un orientamento in realtà non molto dissimile dal cosiddetto modello di *enlightenment moderato* descritto da Hammersley nel noto volume del 2002 – su un tema da lui già studiato da anni e ulteriormente approfondito negli anni successivi (1997; 2001; 2003; 2007; 2013) – in cui raccoglie contributi esito dell'articolato dibattito conseguente alla polemica suscitata dall'intervento di Heargraves alla conferenza di apertura della *Teacher Training Agency* nel 1996, in cui aveva sostenuto la tesi della scarsa utilità della ricerca educativa.

L'orientamento critico assunto da Hammersley converge nell'indicare

che la funzione della ricerca è porre in luce e dare chiarimenti alla pratica (*enlight*) attraverso il lavoro di modellizzazione, a condizione di mantenere un atteggiamento di modestia scientifica ossia senza incorrere nella tentazione di proporre modelli totalizzanti. Consapevole della struttura necessariamente perfettibile del modello elaborato, il ricercatore deve considerare l'opportunità di individuare un oggetto preciso, nella particolarità di un contesto. Potrà così offrire un miglior supporto alla pratica, perimetrando gli spazi d'indagine in funzione di criteri sia di rilevanza sociale sia di significatività scientifica, senza lasciarsi condurre dal condizionamento dell'opinione pubblica o da pressioni incongrue nella scelta degli oggetti di studio. Ogni oggetto di ricerca è in sé legittimo, giacché non vi sono campi, ipotesi, livelli di analisi "politicamente corretti" da privilegiare; l'acutezza dei problemi sociali può attirare l'attenzione del ricercatore ma non deve condurlo a dimenticare i vincoli di rigore che pesano sulla determinazione del livello pertinente di analisi e di spiegazione.

Da un lavoro scientifico così impostato, aggiungono Hadji e Baillé (1998), chi opera nella pratica potrà trarre aiuto per capire meglio ciò che fa, ciò che è in gioco nella sua azione; potrà sapere ciò che valgono le sue convinzioni, messe alla prova dei fatti. Non potrà però mai avere la certezza assoluta della pertinenza della sua pratica; i suoi modelli di azione dovranno costantemente essere rimodulati, in funzione delle nuove conoscenze prodotte dalla ricerca e dei riscontri forniti dall'esperienza.

### **3. Priorità diverse, elaborazioni diverse, validazioni diverse**

La permanenza della problematicità dello snodo epistemologico e metodologico in oggetto trova conferma nella prosecuzione del dibattito anche in anni più recenti. Introducendo alcuni saggi sulla problematica del rapporto fra ricerche, pratiche e saperi in educazione Bru (2002) chiarisce l'importanza di cogliere le differenze rispettive che specificano il discorso del ricercatore e quello del professionista della pratica educativa. Non tenerne conto induce l'erronea convinzione che il secondo debba conformarsi al primo, assumendone la prospettiva come piattaforma del proprio agire. Questa concezione ingenera malintesi e delusioni che perdurano sino a che non siano chiaramente distinte le problematiche peculiari dei due soggetti, per ciò che attiene la loro origine, i loro fondamenti e i loro snodi. Distinguere non implica contrapporre: all'opposto, rappresenta una condizione di dialogo e di lavoro congiunto.

Il rapporto con la realtà educativa e con l'azione sul campo è differente per chi opera nella pratica e chi ha un compito primario di ricerca. I compiti del primo e i vincoli che contraddistinguono il suo campo di azione lo pongono in una situazione complessa in cui occorre agire rapidamente, talvolta con incertezza quanto alle conseguenze di ciò che è messo in opera; spesso non gli è possibile misurare vantaggi e inconvenienti delle diverse alternative per scegliere in modo ragionato quella che potrebbe essere la più adatta. La sua azione non è però necessariamente erratica anche se a volte procede per tentativi; essa si organizza muovendo da un sapere pratico, possiede schemi interpretativi propri, attese e livelli di esigenza specifici, capacità originali di far fronte alle difficoltà e di assumere un determinato carico di lavoro, *routines* efficienti (Cattaneo, 2009; Goisis, 2013).

Diverso è il rapporto con la situazione educativa da parte del ricercatore, sia pure interessato all'azione e alle pratiche. Il suo compito prioritario è rendere conto di ciò che accade, porre in luce i processi, elaborare un discorso esplicativo e interpretativo che assume senso in riferimento sia alla comunità scientifica sia ai professionisti della pratica. L'urgenza pesa meno fortemente sulle sue scelte anche se alcuni vincoli sono presenti, soprattutto se cerca di preservare una relazione costruttiva e partecipativa con gli attori della situazione educativa. Il ricercatore ha la necessità e il dovere di darsi un lungo periodo di osservazione, studiare in maniera approfondita le dinamiche di una variabile particolare, esaminare il processo per meglio capire e spiegare. Ciò non è evidentemente prioritario né sempre possibile per chi agisce sul fronte pratico; all'insegnante, per esempio, preme soprattutto che il livello di attività della sua classe corrisponda alle sue attese, anche se non ha tutti gli elementi per fornire una spiegazione di ciò che accade e di come accade.

A detta di Bru (2002), le concezioni diffuse circa il rapporto fra i cosiddetti "saperi della ricerca" sulle pratiche e le conoscenze possedute e agite dagli operatori sul campo sono complessivamente ascrivibili a due orientamenti generali, fra loro divergenti. Da un lato è presente la convinzione che le conoscenze prodotte dalla ricerca costituiscono la fonte principale dei saperi professionali, sino ad asserire che la ricerca deve essere ad esclusivo servizio della pratica e che le conoscenze a cui quest'ultima deve conformarsi sono solo quelle aventi fondamento scientifico. Si conferma quindi radicata la prospettiva applicazionista, di cui si è detto. Dall'altro lato, è sostenuta la tesi dell'indipendenza fra saperi della ricerca

e saperi professionali, sulla base di un'argomentazione che pure trova fondamenti plausibili: chi opera nella pratica non ha atteso le conoscenze della ricerca per elaborare un proprio saper-fare e darsi un insieme di riferimenti, procedure, tecniche e metodi impiegati nell'azione. Si ritrova qui l'idea che i due tipi di conoscenza obbediscono a priorità diverse, attinenti alla comunità scientifica nel primo caso e all'agire concreto nel secondo, per cui ricadono in sfere distinte.

Non di rado, aggiunge Bru, l'orientamento oppositivo fra le due concezioni delineate si accompagna a un'idea riduttiva della relazione fra teoria e pratica, ove la prima è vista come il risultato delle conoscenze prodotte dalla ricerca scientifica e la seconda come l'esito di conoscenze maturate nell'azione ed estranee a ogni forma di teorizzazione. Tale schematizzazione è però opinabile giacché non tiene conto dell'ormai significativa messe di studi (Brown, Collins, Duguid, 1989; Mezirow, Taylor (eds.), 2011; Engeström, Miettinen, Punamäki (eds.) 1999; Fuller, Unwin, 2011) che ha posto in luce l'ampia e complessa differenziazione nelle forme del sapere quindi l'inadeguatezza di un discrimine rigido fra teoria e pratica. In qualche modo, l'azione professionale nella pratica esprime una forma di teorizzazione, nel senso che pur procedendo in forma agita il professionista di fatto pianifica l'organizzazione dei mezzi e dell'attività ed eventualmente sa modificarla e abbandonarla se non risulta efficace. Tale pianificazione e variazione fattuali poggiano su una modellizzazione, seppur parziale e implicita, della situazione. Poco importa che non si tratti di una teoria sistematicamente descritta e formalizzata; la teorizzazione va intesa come tentativo di intelligibilità che il soggetto pone in atto. Diverso, come è evidente, è il modo di validazione di tale teoria rispetto a quello riconosciuto nell'ambito della ricerca scientifica: nella sfera pratica, la validazione è connessa con la dinamica stessa dell'azione e con il contesto presente e futuro (Goisis, 2013).

#### **4. La conoscenza educativa come conoscenza implicata**

C'è da domandarsi, in linea con le riflessioni critiche di chi ha esaminato la questione con un approccio problematicistico, se il perdurare di una visione oppositiva fra teoria e pratica, troppo rudimentale per reggere il confronto con la complessità, sia conseguente all'interesse prioritario che ha indotto a rivolgere attenzione alle pratiche educative e cioè la ricerca

di soluzioni per migliorarne l'efficacia. Lungi dal disconoscere l'importanza di questo obiettivo ci si può fondatamente interrogare riguardo all'impazienza, da esso generata, di riuscire a individuare e modellizzare un buon metodo educativo, lasciando poco spazio alla ricerca sull'azione e sulle pratiche per conoscerne i funzionamenti, le dinamiche e le variazioni secondo le persone e i contesti. Un esempio eloquente di tale eccessiva distanza dalla concretezza della realtà è l'aver improntato gli studi e le ricerche sulla base di un'astratta idealizzazione dell'atto educativo e formativo, disconoscendo che nella pratica l'azione può essere supportata da un intreccio di motivazioni diverse, talvolta persino fra loro contrastanti, non tutte riconducibili alla finalità esplicita di accompagnare il soggetto nel percorso di apprendimento e di sviluppo verso l'autonomia (Black, Hallywell, 2000; Gonçalves, Azevedo, Alves, 2013).

Solo nei decenni più recenti, da un trentennio circa, si è progressivamente diffusa una prospettiva di studio spiccatamente descrittiva, esplicativa e comprensiva, volta a conoscere meglio che cosa sono le pratiche educative e formative, come si organizzano, quali rapporti hanno con i saperi prodotti dall'esperienza personale e collettiva o dalla ricerca scientifica, come si modificano e si sviluppano e a quali condizioni. Tale riconoscimento del sapere pratico come oggetto di ricerca specifico e significativo ha dato evidenza a una questione metodologica complessa, riguardante le modalità di accesso a tale sapere, che intreccia dimensioni anche implicite e solo parzialmente può essere restituito dal discorso degli attori (Leinhardt, 1990; Shulman, 1986; Altet, Vinatier, 2008; Day, Pope, Denicolo, 2005).

La ricerca sviluppatasi secondo questo orientamento si articola in diverse azioni, fra cui l'approfondimento dei riferimenti epistemologici, l'innovazione metodologica delle procedure d'indagine, la sperimentazione di pratiche corrispondenti nella formazione degli insegnanti. Emblematica è la denominazione che, nel 1983, assunse al suo nascere la *International Study Association for Teachers and Teaching* (ISATT), ossia *International Study Association on Teachers Thinking*. In questa prospettiva euristica in Italia ha avuto ampia e meritata diffusione il contributo di Damiano (2006) attento a trovare le metodologie appropriate per studiare l'insegnamento attraverso la conoscenza pratica che di esso costruiscono gli insegnanti. Da più di un ventennio ormai anche nel nostro Paese la ricerca pedagogica e educativa è attenta a queste dimensioni e sviluppa contributi autorevoli (Moran, Brookshire, Bove, Braga, Mantovani, 2018; Antonietti, 2011).

Sussistono pertanto molteplici, fondate e impellenti ragioni per riconsiderare in maniera critica e rimodulare profondamente sia i sistemi di valutazione e di supporto alla ricerca educativa sia quelli di selezione e reclutamento, formazione e sviluppo professionale degli educatori e degli insegnanti. Un impegno a cui la ricerca non deve sottrarsi ma che necessita di politiche dell'educazione e della ricerca all'altezza della sfida.

## Riferimenti bibliografici

- Altet M., Vinatier I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Bergamo: Junior.
- Avanzini G. (1985). Les méthodes. In P. Arnaud, G. Broyer (Eds.), *Psychopédagogie des activités physiques et sportives* (pp. 180-185). Toulouse: Privat.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. *Education Science & Society*, 1: 65-75.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6: 97-106.
- Black A.L., Halliwell G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103-115.
- Bottani N. (2009). *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici* (Quaderno n. 2). Torino: Edizioni della Fondazione G. Agnelli.
- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 20 (44): 57-72.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1): 32-42.
- Bru M. (1998). Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation? La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement: après les illusions perdues. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 45-66). Bruxelles: De Boeck.
- Bru M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Cattaneo A. (2009). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita e Pensiero.



- Charbonnel N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern: Peter Lang.
- Crahay M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de Pédagogie*, 88: 67-94.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Day C., Pope M., Denicolo P. (2005). *Insight into teachers' thinking and practice*. Bristol: The Falmer Press.
- Develay M. (1998). N'y a-t-il pas mieux à faire que de vouloir prouver? Faire la preuve, viser l'efficacité, tout en cherchant le vrai: s'agit-il d'enjeux inconciliables pour les recherches en éducation? In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 67-80). Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat M., Mingat A. (1998). A quelles conditions une démarche de recherche en éducation peut-elle être tenue pour «scientifiquement correcte»? Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 161-190). Bruxelles: De Boeck.
- Engeström Y., Miettinen R., Punamäki R.L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farley-Ripple E., May H., Karpyn A., Tilley K., McDonough K. (2008). Rethinking connections between research and practice in education: a conceptual framework. *Educational Researcher*, 47 (4): 235-245.
- Fuller A., Unwin L. (2011). Workplace learning and the organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, B. O'Connor (Eds.). *The SAGE Handbook of workplace learning* (pp. 46-59). London: SAGE Publications.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gonçalves T.N.R., Azevedo N.R., Alves M.G. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research Journal*, 2 (1): 54-70.
- Hadji Ch. (1998). Quel rapport au vrai l'acte éducatif engage-t-il? Preuve, action éducative et savoir. De la question de la preuve à celle des savoirs utiles à l'éducateur. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 81-94). Bruxelles: De Boeck.
- Hadji Ch., Baillé J. (1998). Conclusion. Au-delà des illusions perdues: vers une nouvelle alliance enseignants-chercheurs?. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 247-250). Bruxelles: De Boeck.
- Hadji Ch., Baillé J. (Eds.) (1998). *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»*. Bruxelles: De Boeck.

- Hammersley M. (1997). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves, *British Educational Research Journal*, XXIII (2): 141-162.
- Hammersley M. (2001). Some questions about evidence-based practice in education. In R. Pring, G. Thomas (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 133-149). London: Open University Press.
- Hammersley M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Sage.
- Hammersley M. (2003). Can and should educational research be educative? *Oxford Review of Education*, 29(1): 3-25.
- Hammersley M. (Ed.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*. London: Sage.
- Hammersley M. (2013). *The myth of research-based policy and practice*. London: Sage.
- Hammersley M., Gomm R. (2002). Research and practice, two worlds forever at odds? In M. Hammersley (Éd.), *Educational research, policymaking and practice* (pp. 59-83). London: Paul Chapman Publishing.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22: 51-92.
- Honig M.I., Venkateswaran N., McNeil P. (2017). Research use as learning: the case of fundamental change in school district central offices. *American Educational Research Journal*, 54 (5): 938-971.
- Joram E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2): 123-135.
- Joshua S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter, et à quelles conditions? De l'intérêt et des limites du paradigme expérimentaliste en didactique des sciences. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 113-124). Bruxelles: De Boeck.
- Labaree D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32 (1): 13-22.
- Leinhardt G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2): 18-25.
- Lerbet G. (1993). *Système, personne et pédagogie*. Paris: ESF.
- Lerbet J. (1998). Est-il possible d'aller au-delà de l'opposition entre la causalité et le sens? Preuve, opérationnalité et auto-référence. In Ch. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»* (pp. 223-246). Bruxelles: De Boeck.
- Levin B. (2011). Theory, research and practice in mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9 (1): 15-26.

- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mazzoni V., Mortari L. (2015). La “banalità” della ricerca educativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14: 175-189.
- Mezirow J., Taylor E.W. (Eds.) (2011). *Transformative learning: theory to practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: John Wiley.
- Moran M., Brookshire R., Bove C., Braga P., Mantovani S. (2018). Co-Constructed Research Design: Lessons on Equivalency and Teacher Participation in a US-Italian Professional Development Study. In S. Akpovo, M. Moran, R. Brookshire (Eds.), *Collaborative Cross-Cultural Research Methodologies in Early Care and Education Contexts* (pp. 133-149). Oxford: Routledge/Taylor & Francis.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Science & Society*, 1: 143-156.
- Shulman L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Standish P. (2005). Towards an economy of higher education. *Critical Quarterly*, 47 (1): 1-2
- Tseng V., Supplee L.H., Easton J.Q. (2017). Research-practice partnerships: building two-way streets of engagement. *Social Policy Report*, 30 (4): 1-16.
- Vanderlinde R., Van Braak J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2): 299-316.
- Viganò R. (2018). Ricerche pedagogiche e didattiche: distinguere senza separare, per una responsabilità comune. *Nuova Secondaria*, 10: 110-114.

## I minori migranti e il fenomeno della tratta

### Migrant children and the phenomenon of trafficking

---

Fabrizio Pizzi

---

Assistant Professor of Education | Department of Human, Social and Health Sciences | University of Cassino and Southern Lazio (Italy) | [f.pizzi@unicas.it](mailto:f.pizzi@unicas.it)

abstract

According to the latest UN Global Report on Trafficking in Persons, many states have reported an increase in the victims of this phenomenon, due, on the one hand, to the improvement of detection procedures and, on the other, to a greater incidence of the phenomenon itself. Women and girls are the most vulnerable, while minors account for about 30% of registered victims. The most widespread form of trafficking is for the purpose of sexual exploitation, followed by trafficking for the purpose of labour exploitation. There is also an increased risk in the context of migration. The need to implement systems of social protection and child protection emerges strongly, both in order to prevent, then to understand and manage with increasing effectiveness the cases of trafficking and exploitation of children, by answering their specific needs.

**Keywords:** migrant children, trafficking, exploitation, human rights, education

Secondo l'ultimo Rapporto globale dell'Onu sulla tratta di esseri umani, molti Stati hanno riportato un incremento delle vittime di questo fenomeno, dovuto, da una parte, al miglioramento delle procedure di individuazione, dall'altra, a una maggiore incidenza del fenomeno stesso. Le donne e le ragazze sono le più vulnerabili, mentre i minori rappresentano il 30% circa delle vittime registrate. La tratta a fini di sfruttamento sessuale è la forma più diffusa, seguita dalla tratta a scopo di sfruttamento del lavoro. Si rileva altresì un accresciuto rischio nel contesto della migrazione. È quanto mai necessario implementare i sistemi di protezione sociale e di tutela dell'infanzia, sia per prevenire sia per comprendere e gestire con sempre maggiore efficacia i casi di tratta e sfruttamento dei minori, rispondendo ai loro specifici bisogni.

**Parole chiave:** minori migranti, tratta, sfruttamento, diritti umani, educazione

## 1. Le stime ufficiali di un fenomeno “sommerso”

Nella lingua inglese si suole distinguere tra le espressioni *trafficking* e *smuggling of human beings* (Aronowitz, 2001). Entrambi i fenomeni sono una forma organizzata di immigrazione irregolare, ma con delle differenze. “Trafficare” (*trafficking*) gli esseri umani è un’attività criminale a scopo di sfruttamento delle persone, consta di un fase di reclutamento e di ingresso irregolare nei Paesi di destinazione, e successivamente di inserimento nei canali dell’illegalità, come il lavoro nero, forzato (l’elemosina, per esempio), il business della prostituzione, a volte persino il commercio di organi umani; la persona trafficata è legata ai trafficanti dalla coercizione e da un debito che deve essere pagato tramite lo sfruttamento a lungo termine. Invece, “contrabbandare” (*smuggling*) le persone consiste nel trasporto illegale di esseri umani da un Paese di origine ad uno di arrivo; la relazione tra i contrabbandieri e i migranti può anche terminare, una volta arrivati a destinazione.

L’Onu ha dato ufficialmente una definizione di questi due fenomeni, nei due Protocolli che completano la Convenzione contro il crimine organizzato: il *Protocollo per prevenire, sopprimere e punire il traffico di persone, specialmente di donne e bambini* ed il *Protocollo contro il contrabbando di immigrati via terra, mare ed aria*, stipulati a Palermo nel dicembre 2000.

Se in tali documenti ci si sofferma soprattutto sulla repressione del crimine, è con la Convenzione del Consiglio d’Europa sulla lotta contro la tratta di esseri umani (2005) che il focus si sposta verso l’assistenza e la protezione nei confronti della vittima e il rispetto dei suoi diritti fondamentali, con una particolare sensibilità al genere e all’età<sup>1</sup>.

1 A livello europeo, tra gli strumenti normativi, è possibile altresì menzionare: la Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea del 2000 che vieta esplicitamente la tratta di esseri umani; la Direttiva 2004/81/CE riguardante il titolo di soggiorno da rilasciare ai cittadini di paesi terzi vittime della tratta di esseri umani o coinvolti in un’azione di favoreggiamento dell’immigrazione illegale che cooperino con le autorità competenti; la Direttiva 2011/36/UE concernente la prevenzione e la repressione della tratta di esseri umani e la protezione delle vittime; la Direttiva 2011/92/UE relativa alla lotta contro l’abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile; la Direttiva 2012/29/UE che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato.

Il fenomeno della tratta e dello sfruttamento di esseri umani, compresi i minori, è molto complesso e risulta difficile restituirne la reale portata per molteplici ragioni. Innanzitutto esso appare in gran parte sommerso. I dati ufficiali mostrano soltanto la punta dell'iceberg di una realtà che è molto più ampia. Inoltre, l'analisi del fenomeno presenta un'ulteriore difficoltà dovuta alla pluralità di fonti analitiche sul tema, facenti capo ai due volti della tratta, quelli della vittima e dell'autore del reato, che "molto raramente finiscono per coincidere. Ciò in virtù dell'assenza di un sistema integrato e coerente in grado di assorbirle e rielaborarle congiuntamente" (Save the Children, 2019, p. 7).

A livello internazionale, in base all'ultimo *Rapporto globale sulla tratta di esseri umani* pubblicato dall'Ufficio delle Nazioni Unite contro la Droga e il Crimine, i cui dati riguardano il triennio 2014-2016, emerge un progressivo incremento del numero delle vittime di tratta rilevate a livello mondiale, con numeri del 40% superiori a quelli del 2011. Tale aumento potrebbe corrispondere a una crescita effettiva del fenomeno ma anche rappresentare una maggiore capacità degli Stati di riconoscere e identificare le vittime di tratta, che risultano essere in larghissima misura donne. Se si considerano i minori, essi costituiscono il 30% del totale, con netta prevalenza delle bambine rispetto ai bambini. Lo sfruttamento sessuale riguarda il 59% delle vittime identificate, mentre il 34% è oggetto di tratta a scopo di sfruttamento lavorativo. Rispetto a tale dato, va sottolineata la differenza di genere: nel caso delle donne, l'83% delle vittime è trafficata a scopo di sfruttamento sessuale; nel caso degli uomini è nettamente prevalente lo scopo di sfruttamento lavorativo. Altro aspetto da tenere in considerazione è la zona geografica di rilevazione. La tratta a scopo di sfruttamento sessuale è quantitativamente più rilevante in Europa e nelle Americhe, mentre in Africa e in Medio Oriente prevale lo sfruttamento lavorativo (Unodc, 2018, pp. 21-29).

Per quanto riguarda il continente europeo, è possibile fare riferimento alla *Seconda relazione sui progressi compiuti nella lotta alla tratta di esseri umani* redatta dalla Commissione Europea (2018). Dal documento emerge che nel periodo 2015-2016 oltre 20mila persone fra uomini, donne e bambini sono state registrate come vittime della tratta nell'Ue. Le donne e le ragazze continuano ad essere le più vulnerabili (68%), mentre i minori rappresentano il 23% delle vittime registrate. La Relazione evidenzia anche l'utilizzo di internet e dei social media per reclutare le vittime e l'accresciuto rischio di tratta nel contesto della migrazione.

A livello nazionale, secondo i dati del Dipartimento per le Pari Opportunità della Presidenza del Consiglio dei Ministri<sup>2</sup>, nel 2018 il numero di vittime minori d'età presenti in programmi di protezione è stato di 221, di cui 210 ragazze e 11 ragazzi. Il dato sembra mostrare un aumento del numero di vittime minorenni nel corso dell'ultimo triennio, essendo state 111 nel 2016 e 200 nel 2017, mentre se si considerano le sole nuove prese in carico, la situazione risulta inversa (Save the Children, 2019, pp. 7-8).

## 2. Le varie forme dello sfruttamento

La tratta dei minori riguarda bambine/i e ragazze/i solitamente provenienti dalle aree più povere del mondo. Essi sono venduti, a volte anche consapevolmente dalle proprie famiglie, a trafficanti senza scrupoli che poi li collocano “nelle strade delle più popolose metropoli occidentali, sfruttati dai propri ‘padroni’ e perseguiti spesso dalle polizie e dai tribunali locali per vagabondaggio” (Salimbeni, 2011, p. 58).

La prostituzione risulta essere la forma più comune di sfruttamento di minori, soprattutto di genere femminile, ma anche maschile; essa può avvenire in strada e in luoghi al chiuso (appartamenti, alberghi, all'interno di locali). In Italia, la prostituzione minorile straniera riguarda ragazze che giungono principalmente dalla Nigeria<sup>3</sup>, dai Balcani e dai Paesi dell'Europa dell'Est (Save the Children, 2019, p. 17). Le minori sono spostate continuamente all'interno della stessa città o in altre aree geografiche e obbligate dai propri sfruttatori a dichiarare sempre la maggiore età.

Nel nostro continente l'industria del sesso sta crescendo soprattutto attraverso attività illegali, se non propriamente criminali, gestite dalla malavita organizzata e dalle mafie (Europol, 2018). Sono coinvolte centinaia di migliaia di donne ogni anno, operanti principalmente in Italia,

- 2 Il Dipartimento per le Pari Opportunità è il soggetto deputato, in Italia, a coordinare, monitorare e valutare gli esiti delle politiche di prevenzione, contrasto e protezione sociale delle vittime di tratta.
- 3 Secondo un recente rapporto dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (2017, pp. 8-11), le donne e le ragazze minorenni non accompagnate di nazionalità nigeriana sono tra i soggetti più a rischio. Le ragazze coinvolte sono sempre più giovani e diventano oggetto di violenza e di abusi già durante il viaggio verso l'Europa.

Grecia, Belgio ed Inghilterra. Una realtà in espansione, per quanto ancora limitata, è rappresentata dalla prostituzione minorile straniera maschile rivolta a uomini, esercitata da adolescenti o neomaggiorenni che provengono soprattutto dall'Europa dell'est e dal Maghreb (Bufo, 2005, pp. 160-165). Tali fenomeni sono ancora sostanzialmente inesplorati, anche per via delle oggettive difficoltà a rilevarli, giacché riguardano fasce della popolazione straniera che oscillano frequentemente da una condizione di regolarità ad una di irregolarità.

Lo sfruttamento lavorativo rappresenta la seconda forma di cui cadono vittima i minori migranti, soprattutto i minori stranieri non accompagnati. Secondo i dati diffusi dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (2017, pp. 8-13), nel mondo sono più di 150 milioni i bambini "intrappolati" in impieghi che mettono a rischio la loro salute mentale e fisica e li condannano ad una vita senza istruzione né svago. Il fenomeno del lavoro minorile è concentrato soprattutto nelle aree più povere del pianeta, in quanto sottoprodotto della povertà stessa, tuttavia non mancano casi di bambini lavoratori anche nelle aree marginali del Nord del mondo<sup>4</sup>. In Italia, secondo l'Ispettorato Nazionale del Lavoro (2018, p. 11), nel 2018 sono stati registrati 263 illeciti riguardanti l'occupazione irregolare di bambini e adolescenti, sia italiani sia stranieri, e il 76% delle violazioni riguarda il settore terziario.

Di non facile quantificazione è il fenomeno dei minori stranieri sfruttati nelle attività illegali, come spaccio di stupefacenti, borseggi, furti in appartamento in cui sono coinvolti soprattutto nomadi, est-europei, nordafricani e sudamericani. Difficile da quantificare è anche l'attività di accattonaggio, che riguarda in prevalenza lo sfruttamento di minori rumeni, marocchini e dei Paesi balcanici. Tale attività è spesso mascherata da commercio ambulante e non è sempre agevole distinguere le due modalità.

4 Tra le organizzazioni più impegnate nel combattere la piaga del lavoro minorile vi è l'Unicef, la quale ha assunto a riguardo una posizione che tiene conto della natura complessa del fenomeno e delle condizioni concrete in cui versa l'infanzia sfruttata. In particolare, l'organismo delle Nazioni Unite ritiene che si possa fare una distinzione tra il cosiddetto *child labour* (sfruttamento economico in condizioni nocive per il benessere psico-fisico del bambino) e il *children's work*, una forma di attività economica più leggera e tale da non pregiudicare l'istruzione e la salute del minore (<https://www.unicef.it/doc/367/lavoro-minorile-cosa-dice-unicef.htm>).



Sull'interpretazione di questo coinvolgimento ci sono pareri discordanti: chi lo considera un normale rapporto di lavoro senza legami di sfruttamento poiché inserito nella tradizione che prevede il contributo del minore al sostegno della famiglia; chi la considera una forma di sfruttamento, ma non consapevole (in quanto interpretata sulla base di parametri culturali diversi) e comunque non riconducibile a situazioni para-schiavistiche; chi infine la considera una grave forma di sfruttamento para-schiavistico (Bertozzi, 2005, p. 32).

In ogni caso, esiste indubbiamente la tendenza ad una trasformazione dell'ambulato in accattonaggio, caratterizzato da maggiore coercizione e forme di sfruttamento coatto.

L'attuale emigrazione minorile dai Paesi più poveri del mondo sembra quindi legarsi in maniera netta e costante ad aspetti quali miseria e oppressione, da cui emerge anche l'esistenza di "un vero e proprio mercato organizzato da adulti che fanno incetta di bambini per un viaggio verso la schiavitù" (Salimbeni, 2011, p. 58). Le vittime vengono obbligate a vivere in condizioni particolarmente dure e le modalità di assoggettamento sono tali per cui risulta difficile intervenire ed aiutarle ad uscire fuori da tali condizioni: spesso sono minacciate, violentate e percosse ogni qual volta cercano di opporsi. Altre volte, le vittime si trovano in una situazione di soggezione psicologica determinata da un forte stato di bisogno economico o da una marcata asimmetria socio-culturale, da rendere molto ardua persino una loro chiara presa di coscienza dello stato di asservimento in cui versano. Nei casi dei minori d'età o di persone soggette a una forma di relazione interpersonale del tipo "controllato-controllore", può accadere che gli individui in grado di esercitare un potere di tipo giuridico, fattuale o di controllo sul minore, come nel caso della potestà genitoriale o tutoria, diano il consenso a venderlo ai trafficanti e l'eventuale mancanza di un rifiuto da parte della persona trafficata è attribuibile "allo stato di immaturità psicologica che le impedisce di avere una rappresentazione realistica di quanto essa si accinga ad affrontare" (Salimbeni, 2011, p. 64).

Per definire il tipo di relazione di sfruttamento, il parametro dell'età è assolutamente rilevante, anche al fine di circoscrivere con esattezza il campo di azione della criminalità organizzata dedita a tali pratiche, di qualunque tipologia, nei confronti dei minori. A tal riguardo, gli operatori del settore sostengono unanimemente che non possa sussistere nes-

suna attenuante per gli sfruttatori, soprattutto quando i minori sono abusati sessualmente. In questo caso, si tratta sempre di prostituzione coatta, in quanto, violandone l'integrità psicologica, fisica e culturale, si lede l'interesse superiore del fanciullo (art. 3 della Convenzione Onu sui Diritti dell'infanzia del 1989).

### 3. Il sistema di protezione in Italia

Da un punto di vista normativo, in Italia esiste uno speciale permesso di soggiorno per proteggere coloro i quali sono sottoposti a violenza o a grave sfruttamento, previsto dall'art. 18 del Decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286 - Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero<sup>5</sup>. Con l'entrata in vigore del Decreto legge 4 ottobre 2018, n. 113 - Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica (convertito in Legge 1° dicembre 2018, n. 132), con cui si abolisce il dispositivo della protezione umanitaria, è introdotta una tipologia specifica di "casi speciali", tra cui rientrano anche le vittime di tratta e di grave sfruttamento con permesso di protezione speciale "ex art.18". Tale permesso è valido sia per i minori sia per i maggiori di età e la portata è piuttosto ampia: si va da vicende di sfruttamento lavorativo a casi di violenza sessuale.

Per definizione giuridica la "violenza" è tanto la coercizione fisica quanto quella psicologica, è tutto ciò che viene imposto contro la volontà del soggetto. "Sfruttamento", per definizione, è utilizzare il corpo o la mente altrui per trarne profitto proprio (Salimbeni, 2011, pp. 71-72).

La normativa prevede inoltre che debbano emergere concreti pericoli per l'incolumità della persona, come conseguenza del tentativo di sottrarsi ai condizionamenti di cui si è vittima o delle dichiarazioni rese nel corso delle indagini o del giudizio. A volte l'incolumità a rischio è anche quella

5 Così come integrato dal D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394 - Regolamento recante norme di attuazione del Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

dei propri familiari, come nei casi di persone provenienti dalla Nigeria, in cui la *madame*<sup>6</sup> solitamente conosce bene la famiglia della vittima.

Il permesso di soggiorno ai sensi dell'art. 18 (o meglio, ex art.18), dura sei mesi e può essere rinnovato per un anno, tranne se l'andamento del procedimento processuale richiede un tempo maggiore; può essere poi convertito per motivi di studio o di lavoro. Tale tipologia di permesso consente di accedere ai servizi assistenziali e allo studio, di iscriversi alle liste di collocamento e di svolgere attività di lavoro subordinato: ciò rende possibile avviare un percorso di inserimento socio-professionale.

Il programma di protezione per le vittime di tratta e/o sfruttamento prevede un percorso che va "adattato alle esigenze e ai bisogni della persona, in considerazione della diversità e difficoltà del profilo psicologico della vittima" (Giovannetti, 2008, p. 188); conseguentemente, c'è da rilevare un'articolata tipologia per l'accoglienza nei progetti *ex art.* 18. I percorsi di integrazione prevedono solitamente anche la formazione professionale, quella scolastica e l'avviamento al lavoro (Save the Children, 2019, pp. 45-48).

Tra le forme di accoglienza previste, vi è quella "protetta", presso case di fuga o di primo intervento: esso rappresenta un momento molto delicato, di verifica della motivazione nel processo di fuoriuscita dallo sfruttamento. In questa fase sono necessarie diverse modalità di supporto, che comprendono l'analisi dei bisogni, il recupero delle potenzialità individuali, la rielaborazione dell'esperienza vissuta e dell'intero progetto migratorio.

Per i minori e le minori può essere utilizzata la forma di accoglienza presso le famiglie, che riguarda sia il primo periodo di fuoriuscita sia periodi più lunghi. E' una prassi che sembra facilitare il percorso verso l'autonomia. Si tratta di famiglie che solitamente fanno parte di una rete di volontariato e quindi sono sensibilizzate su questo tema, ma ciò non è sempre garanzia di buona riuscita.

Vi è poi l'autonomia abitativa, in una struttura autogestita che accoglie coloro i quali hanno terminato il progetto individuale e/o che usufruiscono di borse lavoro o sono in attesa di assunzione ma non ancora

6 Dette anche *maman*, sono le sfruttatrici che comprano le ragazze e che vivono dei loro guadagni, sottoponendole a continui ricatti ma, nello stesso tempo, a volte rappresentano paradossalmente gli unici contatti nel Paese di arrivo cui le vittime si possono rivolgere per le proprie necessità.

economicamente indipendenti. Il passaggio a una casa autonoma è previsto nel momento in cui essi sono assunti.

I minori che entrano nel sistema di protezione possono richiedere un permesso di soggiorno che è rilasciato dal questore a seguito di un percorso “sociale” oppure “giudiziario”. Il percorso sociale si attiva su richiesta dei servizi sociali e delle associazioni convenzionate con gli enti locali abilitate alla realizzazione di programmi di assistenza e integrazione degli stranieri vittime di violenza o sfruttamento. Sia i servizi sia le associazioni possono richiedere, al posto del minore, il permesso di soggiorno senza che l’interessato sia costretto a sporgere denuncia.

Il percorso giudiziario è invece attivato dal procuratore della Repubblica nei casi in cui la vittima sporga denuncia nei confronti degli sfruttatori, si dichiara disponibile a collaborare e renda dichiarazioni nel corso di un procedimento penale riguardo ai fatti di violenza o sfruttamento subiti. Tale percorso dipende quindi dal ruolo attivo che la vittima ha deciso di svolgere nel procedimento penale.

Nel nostro Paese il primo Piano Nazionale d’Azione contro la tratta e il grave sfruttamento di esseri umani è iniziato nel 2016. Terminato a dicembre 2018, è stato un passo importante nel contrastare e prevenire il crimine della tratta e nel rafforzare gli strumenti di tutela delle vittime, sulla base delle priorità identificate dalla Strategia europea anti-tratta 2012-2016. Il Piano Nazionale d’Azione ha contestualmente previsto l’istituzione di una Cabina di Regia di coordinamento, a carattere politico-istituzionale, con il compito di garantire un approccio multidisciplinare e integrato tra i diversi attori, sia istituzionali che della società civile (Save the Children, 2019, p. 12).

E’ altresì da ricordare come, con il D.P.C.M. 16 maggio 2016, è stato formulato il regolamento del Programma unico di emersione, assistenza e integrazione sociale che fonde in un solo programma, atto a semplificare e potenziare le modalità di protezione e assistenza alle vittime di tratta e sfruttamento, tutte le azioni previste dall’art. 13 della Legge 11 agosto 2003, n. 228 (Misure contro la tratta di persone) e del già citato art. 18 del Testo Unico sull’immigrazione del 1998<sup>7</sup>.

7 Per quanto riguarda l’Italia, oltre a quelli menzionati, ricordiamo altri recenti riferimenti normativi, tra i quali: il Decreto legislativo 4 marzo 2014, n. 24 - Attuazione della Direttiva 2011/36/UE, relativa alla prevenzione e alla repressione della tratta di esseri umani e alla protezione delle vittime (prevede che i minori siano inclusi nel-

#### 4. Criticità riscontrate e prospettive pedagogiche

Il fenomeno della tratta e del grave sfruttamento di esseri umani, in particolare di minori, rappresenta una sfida per le autorità e per gli operatori impegnati nella tutela dei diritti umani, a livello nazionale e internazionale. Un quadro attuale dei risultati raggiunti in Italia nel contrasto a tali fenomeni è tracciato dal Gruppo di Esperti del Consiglio d'Europa sulla lotta contro la tratta di esseri umani che, a seguito della seconda missione di valutazione sull'implementazione della Convenzione europea del 2005, ha redatto un rapporto pubblicato a gennaio 2019. Il documento esamina le evoluzioni intervenute dopo la pubblicazione del primo rapporto, nel 2014, sottolineando gli sforzi compiuti dal nostro Paese su vari aspetti, per esempio a favore dei minori non accompagnati. Sono tuttavia enunciate anche una serie di raccomandazioni rivolte alle autorità competenti e alla relativa gestione del fenomeno (pp. 69-75). Giacché il numero di persone individuate e assistite come vittime di tratta è rimasto sostanzialmente stazionario in Italia, malgrado il significativo aumento del numero di richiedenti asilo e di migranti che giungono nel Paese, si auspica una intensificazione degli sforzi per identificare in modo proattivo le vittime di tratta<sup>8</sup>. Altro punto da evidenziare è l'esortazione a sensibilizzare e formare, su tutto il territorio nazionale, insegnanti, educatori e professionisti delle politiche rivolte all'infanzia, sul tema della tratta nelle sue varie forme, assicurandosi che campagne di informazione sull'argomento siano realizzate nelle scuole.

Nell'ultimo Rapporto di Save the Children sui minori vittime di tratta e grave sfruttamento in Italia (2019, pp. 33-52) sono messe in evidenza le principali criticità che le giovani vittime incontrano nel loro percor-

la definizione di “persone vulnerabili”); la Legge 29 ottobre 2016, n. 199 - Disposizioni in materia di contrasto ai fenomeni del lavoro nero, dello sfruttamento del lavoro in agricoltura e di riallineamento retributivo nel settore agricolo (introduce come aggravante specifica il fatto che uno o più dei soggetti reclutati siano minori in età non lavorativa, ed estende le provvidenze del fondo anti-tratta alle vittime di caporalato); la Legge 7 aprile 2017, n. 47 - Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati (prevede un programma di assistenza specifico per i minori vittime di tratta).

8 Su tale aspetto, cfr. le Linee Guida redatte dalla Commissione Nazionale per il Diritto di Asilo e dall'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (2017).

so di “liberazione”. I maggiori ostacoli riguardano sia il momento della fuoriuscita, ossia la decisione di “emergere” e di liberarsi dalla propria condizione di sfruttamento, sia la fase dell’inclusione/integrazione, cioè il percorso che la ex vittima deve intraprendere nel tentativo di inserirsi nella società d’accoglienza. Questi due percorsi presentano problematiche di vario tipo, concernenti, tra gli altri: lo sfruttamento in senso stretto, connesso con la condizione della vittima; il quadro normativo e istituzionale, con la necessità di fare rete per garantire prese in carico multi-agenzia, tenendo in debito conto i ruoli e le funzioni di tutti gli enti coinvolti (Forze di Pubblica Sicurezza, Regioni, Procure ed enti locali); i percorsi di avviamento all’autonomia per il tramite di collaborazioni efficaci a livello territoriale<sup>9</sup>.

Nel nostro Paese, il tema della tratta e dello sfruttamento minorile viene affrontato mediante modalità diverse, nel tentativo di contemplare i molteplici aspetti di cui esso è costituito. Si è cercato, per esempio, di favorire la fase di “aggancio” dei minori in strada, avvalendosi di varie figure professionali. Si sono sperimentati, in particolare, percorsi con operatori pari (*peer*), educatori e mediatori culturali per riuscire a far emergere il sommerso o per tentare di ritrovare chi si fosse allontanato dai percorsi educativi o lavorativi. “Unità di strada” sono state sperimentate in alcune città come Torino, Roma, Napoli (Save the Children, 2007).

Una specifica tipologia di intervento è l’educazione di strada, o educativa territoriale, basata su una azione di avvicinamento degli operatori ai luoghi di vita quotidiana delle persone, soprattutto di quelle più vulnerabili che di spontanea volontà non si avvicinerebbero facilmente ai servizi. Si realizzano interventi rivolti in particolare ad adolescenti e giovani singoli e/o riuniti in gruppi informali che spesso non partecipano ad ambiti istituzionali di aggregazione e di formazione e quindi sono maggiormente esposti a rischio di disadattamento, devianza ed emarginazione o già vivono esperienze di disagio conclamato. Quando gli operatori di strada si rivolgono ai giovani utenti offrendo loro una guida e un sostegno devono stabilire un contatto basato sulla fiducia, in modo da poter “costruire ponti”, anche al fine di ottenere le necessarie informazioni riguardanti i loro bisogni (Hegstrup, Hegstrup, Rosendal Jensen, Kor-

9 Per ulteriori informazioni a riguardo, si può consultare la Piattaforma Nazionale Anti-Tratta (<https://piattaformaantitratta.blogspot.com>).

nbeck, 2012, p. 12). Per il tramite di tale modalità, gli operatori possono contattare in maniera diretta e più efficace i minori stranieri – soprattutto quelli non accompagnati – presenti nel territorio in situazioni di marginalità, “verificando di persona le condizioni in cui vivono, aiutandoli ad ottenere un permesso di soggiorno, proponendosi come interlocutori dialoganti e non come agenzie di socializzazione forzata o di repressione” (Rebughini, 2006, p. 59). E’ un lavoro ‘sul campo’ che richiede costanza e dedizione. Sono, tuttavia, iniziative non molto diffuse e, laddove si realizzano, non sempre sufficienti rispetto al numero di minori che avrebbero bisogno di aiuto (Gigli, 2007; Regoliosi, 2000; Zampetti, 2016).

L’esperienza della tratta può avere effetti devastanti che si superano con molta difficoltà e gli operatori chiamati a gestire tali casi hanno un ruolo chiave nell’accompagnare le vittime verso la ‘riconquista’ della propria dignità. Sembra opportuno porre l’accento sul fatto che i professionisti del lavoro di *outreach* sono, o posso essere, educatori sociali, oltre che operatori sociali. Tale profilo può essere considerato come una “proposta pedagogica di tipo sociale” (Hegstrup, Hegstrup, Rosendal Jensen, Kornbeck, 2012, p. 12). Tra i compiti della pedagogia di stampo sociale vi è quello di sostenere l’integrazione di soggetti a rischio all’interno della società. Ciò significa che, da una prospettiva educativa, si “tende a lavorare proattivamente e preventivamente, piuttosto che retroattivamente e come forma di trattamento” (Ivi, p. 14).

Il tema in parola chiama in causa la riflessione pedagogica, allorché emerge la necessità di ripensare il concetto di protezione dei minori. Il loro bisogno di accoglienza non è generico e non può basarsi su un sostegno solo di tipo materiale (per quanto necessario), ma anche e soprattutto di tipo educativo: così la società diventa veramente accogliente. E’ grazie alla relazione educativa che il soggetto viene sostenuto nel riprogettare la propria vita, superando le difficoltà vissute e sviluppando le proprie risorse, “nel compiersi di un’operazione di ricomposizione della propria storia e di riscoperta della complessità della propria esistenza” (Kanizsa, Tramma, 2011, p.85)<sup>10</sup>. L’accompagnamento educativo rivolto alla tipologia di utenza di cui ci stiamo occupando richiede, per gli educatori, una formazione finalizzata all’acquisizione di specifiche competenze: relazio-

10 A tal riguardo emerge altresì la rilevanza del metodo pedagogico delle storie di vita nelle relazioni d’aiuto (Demetrio, 1999).

nali, comunicative, interculturali, imprescindibili per una corretta presa in carico (Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2013; Fiorucci, 2017; Oggioni, 2014; Reggio, Santerini, 2014).

Spetta alla progettualità pedagogica, pertanto, il compito di promuovere un assetto sociale maggiormente attento nei confronti dei minori più vulnerabili, tanto a livello *macro* (ripristinando il senso educativo degli interventi da attuare), quanto a livello *intermedio* e *micro* (ripensando il funzionamento delle istituzioni e dei servizi e rivendicando la necessità di una specifica proposta educativa in tali ambiti).

## Riferimenti bibliografici

- Aronowitz A.A. (2001). Smuggling and Trafficking in Human Beings: The Phenomenon, the Markets that Drive It and the Organisations that Promote It. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 9 (2): 163-195.
- Bertozzi R. (2005). *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Bufo M. (2005). Il traffico di minori migranti a scopo di sfruttamento sessuale. Un'analisi dell'osservatorio On the Road. In Caritas, Unicef, *Uscire dall'invisibilità. Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia* (pp. 160-165). Roma: Eurolit.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2013). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Commissione Nazionale per il Diritto di Asilo, Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (2017). *L'identificazione delle vittime di tratta tra i richiedenti protezione internazionale e procedure di referral. Linee Guida per le commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione internazionale*. Roma.
- Demetrio, D. (ed.) (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- European Commission (2018). *Second report on the progress made in the fight against trafficking in human beings as required under Article 20 of Directive 2011/36/EU on preventing and combating trafficking in human beings and protecting its victims*. Bruxelles [COM(2018) 777 final].
- Europol (2018). *Situation Report on Criminal Networks Involved in the Trafficking and Exploitation of Underage Victims in the European Union*. The Hague.
- Gigli A. (2018). Il lavoro educativo di strada. In L. Cerrocchi, L. Dozza (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 235-248). Milano: Franco Angeli.



- Giovanetti M. (2008). *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Bologna: il Mulino.
- International Labour Organization (2017). *Ending child labour by 2025: A review of policies and programmes*. Geneva.
- Ispettorato Nazionale del Lavoro (2018). *Rapporto annuale dell'attività di vigilanza in materia di lavoro e di legislazione sociale – Anno 2018*. Roma.
- United Nations Office on Drugs and Crime (Unodc) (2018). *Global Report on Trafficking in Persons*. Vienna.
- Group of Experts on Action against Trafficking in Human Beings (2019). *Report concerning the implementation of the Council of Europe Convention on Action against Trafficking in Human Beings by Italy. Second Evaluation Round*. Council of Europe.
- Hegstrup C., Hegstrup J., Rosendal Jensen N., Kornbeck J. (2012). Street-Level Outreach Work with Prostitutes: a Field of Social Pedagogy Practice in Denmark. In J. Kornbeck, N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social Pedagogy for the Entire Lifespan. Volume II* (pp.10-17). Bremen: EHV.
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, XV (2): 75-90.
- Kanizsa S., Tramma, S. (eds.) (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (2017). *La tratta di esseri umani attraverso la rotta del mediterraneo centrale: dati, storie e informazioni raccolte dall'Organizzazione internazionale per le migrazioni*.
- Oggoni F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Rebughini P. (2006). I minori stranieri non accompagnati in Italia. In G. Campani, O. Salimbeni (eds.), *La fortezza e i ragazzini: la situazione dei minori stranieri in Europa* (pp. 35-62). Milano: Franco Angeli.
- Reggio P., Santerini M. (eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Regoliosi L. (2000). *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*. Milano: Unicopli.
- Salimbeni O. (2011). *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*. Pisa: ETS.
- Save the Children (2007). *La strada dei diritti. Prassi e modelli di intervento per l'accoglienza e l'inclusione sociale dei minori di strada sfruttati e/o coinvolti in attività illegali*. Roma.
- Save the Children (2019). *Piccoli schiavi invisibili. Rapporto sui minori vittime di tratta e grave sfruttamento. IX edizione*. Roma.
- Zampetti A. (2016). *La strada educativa. Un approccio sistemico al lavoro educativo di strada*. Roma: LAS.

## Conversazioni via social network con giovani autori di performances d'odio

### Social network conversations with young online authors of hate speech

Stefano Pasta

Researcher fellow of Didactics and Special Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | stefano.pasta@unicatt.it

abstract

This paper presents an analysis of a number of Ask.fm conversations between the author and young writers of hate speech (ages 14-21) who were directly contacted by the author. The youngsters' reactions differed in that some upheld what they had published while others decided to delete their hate statements. This form of direct contact with young writers can be viewed not only as a case study of virtual ethnography but also as an experiment in educating them to reflect on values and online responsibility. Young online writers are obliged to face an interlocutor and critically reflect on the hate content of their conversations, of which they often seem unaware.

**Keywords:** media education, hate speech online, digital citizenship, social network, responsibility education

Nel contributo si analizzano alcune decine di conversazioni via Ask.fm tra l'autore e giovani (14-21 anni) contattati poiché nei social network avevano preso parte a performances d'odio, inserite dall'autore nel corpus di una ricerca sui razzismi online. Gli esiti sono differenti, da chi rivendica ciò che ha pubblicato a chi decide di cancellare la performance d'odio. Oltre che come caso studio di etnografia virtuale, tale intervento viene proposto come esperimento di educazione alla riflessività e alla responsabilità nel Web per ragazzi posti di fronte a un interlocutore che fa riflettere sul contenuto d'odio delle parole pubblicate, quasi mai percepite come tale dall'autore.

**Parole chiave:** Media Education, odio online, cittadinanza digitale, social network, educazione alla responsabilità

Nel contributo si analizza un corpus di 50 conversazioni via Ask.fm tra l'autore e giovani (14-21 anni) contattati poiché nei social network avevano preso parte a performances d'odio<sup>1</sup>. Oltre che come caso studio di etnografia virtuale, tale intervento viene proposto come esperimento di educazione alla riflessività e alla responsabilità nel Web per ragazzi posti di fronte a un interlocutore che fa riflettere sul contenuto delle parole pubblicate, quasi mai percepite come tale dall'autore. Gli esiti sono differenti, da chi rivendica ciò che ha pubblicato a chi decide di cancellare la performance d'odio, così come il ricercatore guida le conversazioni in direzioni diverse. A partire da queste constatazioni, il contributo propone alcune linee per un'educazione alla cittadinanza, di cui la Media Education è parte, che prevenga e contrasti la propagazione del parlare scorretto e dell'odio in Rete.

## 1. Nuove direzioni della Media Education: verso il sociale e la prevenzione

Oggetti complessi, come l'hate speech online, richiedono approcci integrati che sappiano rispondere a quella complessità con una trasversalità di approccio. In questo senso le interviste in profondità, condotte attraverso uno spazio di chat, sono interpretate anche come spostamento della Media Education verso il sociale e il lavoro di prevenzione. È una delle tre direzioni che Pier Cesare Rivoltella (2017a) indica come ritorno d'interesse per la Media Education<sup>2</sup>: questa nuova fase, strettamente connessa all'indossabilità dei dispositivi, si determina in relazione ai rischi che la pervasività sociale comporta per gli individui, riassumibile nello spettro di comportamenti della cyberstupidity, dal cyberbullismo all'odio online. L'intervento educativo associato ai *media* digitali e sociali rientra nella prevenzione e contrasto dei rischi di queste pratiche, come si può riscontrare nell'affermarsi della Peer & Media Education (Ottolini, Rivoltella, 2014) o negli interventi del programma Definirsi Cittadini Di-

- 1 Le performances a cui i giovani avevano partecipato, sono state analizzate dal ricercatore in uno studio sull'odio online, con particolare focus sul razzismo (Pasta, 2018).
- 2 Anche le altre due, la sovrapposizione tra Media Education ed educazione alla cittadinanza, e l'affermazione del Welfare digitale, sono connesse all'analisi svolta.

gitali (DeCiDi), promosso dal Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica insieme a cooperative sociali e associazioni. Larga parte dei fattori di rischio tradizionali, infatti, finiscono per ridefinirsi a partire da questi *media*, configurando la sfera mediale come il nuovo scenario della prevenzione; senza competenze medialità un operatore e rischia di non riuscire a rendere efficace la sua azione di prevenzione. D'altra parte, i *media* stessi si configurano come oggetto e spazio dell'intervento di prevenzione, con l'affermarsi di nuove figure di operatori (tutor di comunità) che si collocano nella zona di intersezione da una parte della linea evolutiva che porta all'eTutor, dall'altra che si rifà alla riflessione di quasi mezzo secolo sull'animatore sociale (Rivoltella, 2017b).

Quanto alla focalizzazione, seguendo le aree di interesse proposte da Geneviève Jacquinot (2002, pp. 20-22), la presente analisi rientra nello "studio della ricezione in contesto", vale a dire quelle ricerche che, riconducendo il consumo mediale al fenomeno più generale della formazione delle (sub)culture (giovanili in questo caso), consentono di comprendere che i *media* non producono effetti in senso deterministico ma vanno sempre collocati dentro i contesti e le culture d'uso. Nelle premesse di questo tipo di ricerca vi è dunque un legame con le matrici culturali dei *Cultural Studies*, che, nell'incontro con la Media Education, consentono di recuperare lo spazio dei contesti e la centralità dei ricettori – in questo caso anche autori – all'interno del lavoro educativo sui *media*; gli scambi conversazionali nei social divengono pratiche, ovvero processi attraverso i quali la società parla di se stessa (Hall, 1980) e la cultura si configura come l'articolazione dialettica di tali pratiche (Cappello, 1995, p. 184).

Infine, si sottolinea la scelta di un contesto informale come luogo in cui è importante collocarsi con una proposta pedagogica, secondo una progressiva consapevolezza che la Media Education non costituisce solo un compito della scuola, ma di un sistema formativo allargato che comprende i contesti non formali e informali, tra cui il Web 2.0. Si potrebbe dire che questa scelta è l'esito dello spostamento della stessa definizione di Media Education (Rivoltella, 2017b, pp. 60-63) da una concezione pedagogica e scuolacentrica (Conseil International du Cinéma et de la Télévision, CICT, 1973) a una socio-culturale (CICT, 1979), quindi a una concezione più politica e civile (UNESCO, Conferenza di Toulouse, 1990).

Va altresì precisato che l'analisi delle conversazioni qualitative si inserisce in un impianto di ricerca più ampio (Pasta, 2018) che si iscrive

nell'ambito dell'etnografia virtuale (Hine, 2000), è improntato ai mixed methods (Creswell, 2014; Creswell, Plano Clark, 2017) e che nello specifico si ispira ai Multiphase Mixed Methods, ovvero ricorre a metodi diversi nei diversi step del disegno di ricerca complessivo. Tale impianto prevede le seguenti fasi: I) reperimento di casi di odio online in ambienti differenti; II) analisi di tipo qualitativo-testuale (o lessicografica) del verbatim con il software T-Lab, secondo un approccio ispirato alla Grounded Theory; III) analisi dello stesso corpus di tipo qualitativo-motivazionale, secondo le interpretazioni classiche della letteratura; IV) studio di caso delle interviste in profondità, condotte attraverso uno spazio di chat, a ragazzi contattati poiché avevano partecipato a casi inseriti nel corpus. Nel presente articolo si darà conto di quest'ultima fase.

## 2. Il corpus: 50 conversazioni social con partecipanti a performances d'odio

Si fa riferimento a 50 conversazioni, di differente durata, sia in termini di numero di scambi, sia in termini temporali, in quanto in alcuni casi gli interlocutori riprendevano le conversazioni a distanza di ore<sup>3</sup>. Tratto comune è che i ragazzi (14-21 anni) sono stati contattati poiché avevano partecipato, a titolo diverso, a performances d'odio nei social network: chi aveva postato inviti allo sterminio etnico, chi aveva contribuito a viralizzare una barzelletta sulla Shoah, aveva cliccato "mi piace" a un post islamofobo, condivideva meme con inviti a lanciare bottiglie molotov contro un campo rom, o commentava evocando "zio Adolf" e le camere a gas.

I ragazzi coinvolti sono stati scelti con differenti adesioni a idee d'odio: accanto a chi, fin dalla descrizione del profilo, si autodichiarava "razzista", la maggior parte non aveva una precisa caratterizzazione ideologica. In tutti i casi, tuttavia, si è trattato della partecipazione a forme di-

3 Le conversazioni coinvolgono 50 giovani differenti; in ciascun caso, tuttavia, intervengono ulteriori partecipanti, cliccando "like" ad alcune risposte o domande e, più raramente, intervenendo con un commento. Va altresì notato che nel social network le conversazioni sono visualizzate anche da altri utenti che non intervengono e di cui non è possibile conoscere il numero.

verse di contenuti razzisti (“razzismi” al plurale, cfr. Pasta, 2018), ma tutte segnate dall’uso esplicito della parola d’odio, oppure di chiare retoriche razziste, islamofobe, antisemite, antigitane, sessiste. L’ambiente in cui si sono svolte le conversazioni è Ask.fm, un social network diffuso quasi esclusivamente tra adolescenti, di tipo Q&A (*question and answer*) ossia basato sul porre domande a ritmo incalzante e spesso in anonimato, di frequente al centro delle cronache come luogo in cui sono maturati alcuni suicidi di ragazzi.

Le modalità con cui il ricercatore si è posto sono diverse a seconda delle conversazioni<sup>4</sup>: nella maggior parte ha rivelato la propria identità (uomo con un’età di 10-15 anni superiore agli interlocutori) e la finalità della ricerca; in altre conversazioni, ha assunto un’identità vicina a quella dei gruppi target (musulmano, figlio di albanesi), per testare se questo incidesse nelle reazioni degli interlocutori. È significativo che in sette casi il ragazzo non ha mai chiesto notizie sull’identità dell’interlocutore.

A titolo di esempio si riporta una parte di una conversazione<sup>5</sup>.

La conversazione avviene via Ask.fm (2017) tra il ricercatore (R) e S., diciassettenne di Como, contattato poiché, commentando su Facebook una notizia di cronaca, aveva scritto: “Musulmani da abbattere. Meglio molotov o forni crematori??? Sveglia!!!!”.

R: Cosa pensi dei musulmani? S: fumano piante carnivore ee<sup>6</sup>.

R: con ciuffo rosso come Dexter? S: bravo

R: dai ero serio S: cosa

R: che opinione hai dei musulmani S: non li voglio

R: sto facendo una ricerca per l’Università e mi interessa conoscere la tua opinione S: maddai

- 4 L’anonimato è una delle caratteristiche di Ask.fm, sulla cui homepage campeggia la scritta: “I tuoi amici non sanno che li segui. L’anonimato è assolutamente garantito”.
- 5 Le conversazioni vengono riportate nella loro forma originale, con abbreviazioni, errori ortografici, assenza di punteggiatura e maiuscole, insulti, espressioni scurrili e triviali. Costituiscono un dato di ricerca interessante, in quanto indice del disimpegno con cui spesso si conversa in Rete.
- 6 “Fumano piante carnivore” è una citazione del rapper Sfera Ebbasta nella canzone *Dexter* (2017), dedicata al protagonista omonimo “con ciuffo rosso” di un cartone animato statunitense.

R: ho visto questo commento [si riporta lo screenshot del caso], sono parole molto pesanti S: vabe un commento

R: se un ragazzo musulmano lo legge, ci rimane male S: se non va bene non legge o se ne va  
[...]

R: ma tu pensavi sul serio a lanciare le molotov o addirittura ai forni dei lager? S: eh bo, meglio solo noi italiani.

R: sei convinto di quello che hai scritto S: non mi ricordo per che cosera ma non possono fare quello che vogliono. Io però dico quello che voglio, c'è la libertà no  
[...]

R: Scusami se insisto ancora: tirare le molotov vuol dire rischiare di uccidere, i forni crematori sono tra le cose più brutte della storia umana. S: ho studiato anche io a scuola

R: Purtroppo di commenti razzisti in giro ce ne sono. AC: era solo un commento, lo scrivi anche tu... dai fra molla  
[...]

### 3. L'analisi: deresponsabilizzazione, banalizzazione, emozioni, selezione delle fonti, complottismo, libertà cyberutopista

Dal corpus si rilevano diversi tratti dell'uso di parole d'odio verso i gruppi eletti a bersaglio. Quello che maggiormente caratterizza le risposte è la pretesa di non essere presi sul serio. Nella conversazione riportata, S. afferma che "era solo un commento", "vabe un commento". In altre chat, i partecipanti a performances che con immagini, meme e parole agiscono odio o razzismo esplicito, si autoassolvono deresponsabilizzando i propri atteggiamenti e banalizzando i contenuti: "ahhahahhaha era a caso io non sono una persona seria", spiega A. che ha insultato una coetanea pachistana come "terrorista"; "Ma ho sparato, comunque certo ahaha", dice M.; alla domanda "Meglio non prenderti troppo sul serio?", B. risponde: "meglio fare entrambi con moderazione". Un quattordicenne riassume questa pretesa spiegando: "mi stai prendendo troppo sul serio", mentre un ragazzo poco più grande, dopo essersi difeso con una citazione del rapper Eminem, si giustifica: "ero preso dall'enfasi". Conclude un coetaneo: "Vabe sorry".

Emerge un'apparente contraddizione tra partecipare a manifestazioni esplicite in quanto a toni ed emozioni (odio, repulsione, razzismo, violenza...) e scarso sostegno, a livello di adesione ideologica, alle idee sottese. La

poca difesa si accompagna alla banalizzazione dei temi e alla richiesta di non fare fatica cognitiva nella dialettica. Nella conversazione riportata R. sostiene che i musulmani “non possono fare quello che vogliono” e, nella risposta successiva, l’esatto opposto: “sinceramente facciano quello che vogliono”; non vi è in questo caso stato un cambio di opinione, né probabilmente l’autore si è accorto che, a distanza di pochi secondi, ha sostenuto due pareri opposti. Il diciottenne G., invece, risponde con il disegno di una “spada del fabbro dell’imperatore (o=|:.....>)” alla domanda se abbia idee razziste e, quando gli viene spiegato che è stato contattato poiché una sua affermazione antisemita è stata trovata su Google tramite alcune parole chiave (“cottura associato a ebreo lo è, rimanda ai forni”), dice: “Non devi spiegarmi sti collegamenti”. Va precisato che questi tentativi di sfuggire al confronto razionale, e in generale alla fatica cognitiva (“che complicazione che sei fra<sup>7</sup>”, risponde A.), non sono da interpretare come un fastidio verso l’interlocuzione, o come volontà di interromperla, in quanto sono gli stessi ragazzi che rilanciano la conversazione con domande disimpegnate e generali, talvolta anche legate all’argomento.

Questo atteggiamento di rilancio in modo disimpegnato, oppure acalorato nei toni e nelle emozioni ma sfuggendo al confronto dialettico sul piano razionale, può essere interpretato alla luce di uno dei più profondi cambiamenti in atto nell’ecosistema di produzione e distribuzione di informazioni *onlife* (Floridi, 2017), ossia la post-verità. Si tratta dell’affermarsi di un tipo di comunicazione e di pratiche culturali, retoriche e mediali, in cui i fatti oggettivi, e quindi il piano razionale, sono meno influenti nel formare l’opinione del ricorso alle emozioni e alle convinzioni personali pregresse (Pasta, 2019). La personalizzazione, che è alla base dei social network, facilita la postverità, nel senso che, più che negare la verità, la moltiplica e la privatizza: le verità diventano così tante quante i soggetti che vogliono enunciarle, in un regime discorsivo in cui tante verità convivono senza gerarchie (Lorusso, 2018). Nella conversazione riportata, G. non è interessato a stabilire la verità – se i musulmani possano o non possano “fare quello che vogliono” – ma ad affermare il suo fastidio islamofobo.

La “pretesa di non essere presi sul serio” spesso viene accompagnata da un’argomentazione espressa dalle parole di un adolescente che, quando gli

7 “Fra” qui sta per “fratello”.



si chiede ragione di un commento razzista, dice stupito: “E dove l’hai trovato???”. F., alla domanda se è scorretto mettere “Mi piace” a una frase islamofoba, scrive: “Dipende da chi ha messo il like e perché l’ha fatto”; quando gli viene fatto notare che la persona in questione è lui, dice: “Waaaa dieci mesi fa... a chi l’ho messo”. L’ambiente digitale sembra essere percepito come una ragione per depotenziare il contenuto (banalizzarlo appunto): dato che il fatto avviene in Rete, “invecchierebbe” subito e quindi sarebbe meno grave. È il paradosso di una generazione che viene ancora erroneamente indicata con quella che Rivoltella (2012) definisce una neuromitologia, l’espressione “nativi digitali”: i ragazzi si stupiscono che un ricercatore possa aver rintracciato un commento “vecchio” di qualche mese, quando la persistenza, ossia il fatto che gli scambi comunicativi online sono automaticamente registrati e quindi rintracciabili anche a distanza di anni, è una delle caratteristiche dei *networked publics* (boyd, 2008)<sup>8</sup>.

Un altro tema che emerge dall’analisi del corpus riguarda la selezione delle fonti e la loro autorevolezza. Il diciottenne L., che aderisce a un gruppo suprematista, spiega: “Io non ho letto nessun libro, basta informarsi su Facebook, ci sono molte pagine”. Un ragazzo che posta articoli xenofobi, a cui si fa notare che contengono dati facilmente confutabili attraverso il link al Ministero degli Interni, risponde: “Continua a credere ai tuoi amici”. È noto come, con la demediazione, o disintermediazione, della comunicazione (Missika, 2007), nell’online cambiano i canoni di autorialità (Rivoltella, 2015). Nel Medioevo una fonte aveva in sé un’iscrizione di autorevolezza quando la comunità le riconosceva il credito di esprimere il proprio pensiero, oltre a commentare quello altrui. Con la nascita della stampa inizia a porsi il problema della relazione tra autorialità e pubblicabilità; il sistema editoriale finisce per diventare un dispositivo di mediazione e di selezione. Nel Web 2.0 per i giovanissimi non è più così: nella cultura del libro – e della scuola – l’autorevolezza era garantita da poteri centralizzati riconosciuti, seppur orientabili e portatori d’interessi (case editrici, università, quotidiani e riviste), mentre nell’ambiente digitale l’autorevolezza è riconosciuta nei pari (Tisseron, 2014). Di fronte allo scorrere del *news feed* di un social, si fa continua esperienza dell’essere posti di fronte al dubbio se credere senza evidenze: si deve decidere se ritenere affidabile qualcuno, accreditandolo; capita di

8 Il minuscolo dell’iniziale del cognome è rivendicato dall’autrice (danah boyd).

condividere un link senza neppure aprirlo, poiché si è unicamente spinti dalla fiducia e dalla stima riposte nell'“amico” che lo ha condiviso. Rispetto a questo tipo di scelte, inoltre, le neuroscienze cognitive hanno dimostrato che la risposta a uno stimolo è prodotta in un tempo che anticipa la scelta cosciente: le ricerche di Libet (2007) indicano che l'azione viene prima della deliberazione. L'atto libero viene così ridefinito: noi non scegliamo, ma inibiamo o assecondiamo le risposte al nostro sistema mente-corpo-cervello (Rivoltella, Rossi, 2019, p. 53).

Sviluppare capacità di selezione delle fonti, connessa quindi alla prevenzione delle fake news, è una delle sfide per i diversi ordini e gradi della scuola secondo il *Curriculum di Educazione Civica Digitale* diffuso dal MIUR nel gennaio 2018 (Lanfrey, Solda, 2018); per il World Economic Forum la disinformazione online è uno dei dieci rischi per il futuro, mentre diverse ricerche scientifiche indicano che riconoscere una notizia vera da una falsa è difficile sia per studenti delle secondarie (Wineburg, McGrew, Breakstone, Ortega, 2016), sia universitari (Herrero-Diz, Conde-Jiménez, Tapia-Frade, Varona-Aramburu, 2019).

Nelle conversazioni analizzate si fa riferimento a informazioni confuse e non accertate, propagate in modo orizzontale, che accompagnano il fascino del complottismo e dalla diffusione di “notizie” che svelerebbero altre verità rispetto a quella ufficiale. A volte si tratta di storie ridicole, ma comunque favoriscono l'elezione a gruppo bersaglio, poiché l'idea del complotto suscita sentimenti contro un nemico comune (Santerini, 2019). Per lo psicologo Rob Brotherton (2017) la tendenza al pregiudizio non confermato dai fatti è una propensione cognitiva alla mentalità cospiratoria; basandosi su poche idee apparentemente evidenti, il complottista unisce i singoli eventi separati, indicando una qualche autorità misteriosa che complotta contro i “buoni” con meno potere, ma che risulteranno vincitori. Si tratta di un archetipo mitico, tipico di storie che fanno presa sull'emotività, saltando i passaggi razionali e il pensiero critico.

Un altro elemento che caratterizza il vivere il social network da parte dei ragazzi protagonisti delle chat è un atteggiamento cyberutopista, di difesa di una presunta “libertà” quasi ontologica del Web e di contrarietà a qualsiasi intervento restrittivo. Oltre al fastidio adolescenziale verso le regole, si possono riscontrare due tendenze. La prima è “la liquidazione degli orizzonti normativi” come chiave di lettura del contemporaneo (Rivoltella, Rossi, 2019, p. 51), oppure la loro ridefinizione nella società della trasparenza secondo nuove forme di massificazione e conformismo (Han,

2014); la seconda è che i social network (e il Web in generale), oltre a rispondere al quadro giuridico degli Stati Uniti dove hanno sede legale, riflettono culturalmente e diffondono l'impostazione statunitense rispetto alle limitazioni in caso di incitamento all'odio. Se il diritto europeo è tendenzialmente interventista, la tradizione americana intende qualsiasi restrizione come un attacco alla libertà di espressione (Scaffardi, 2009).

Accanto ai tratti finora delineati, occorre ricordare che nel corpus vi sono altri due gruppi di protagonisti. Da un lato, arriva un interrogativo educativo da coloro che vedono le conversazioni, in quanto parte dei network dei profili, ma non intervengono, restando in silenzio; sebbene Ask.fm venga percepito come un ambiente intimo e recintato, le conversazioni tra il ricercatore e i ragazzi sono osservate dagli altri utenti. Il pubblico non è del tutto circoscrivibile: la scalabilità, che indica l'enormità della visibilità potenziale dei contenuti, è una caratteristica dei *networked publics* (boyd, 2008). È noto come l'indifferenza e la cosiddetta "zona grigia" siano fattori decisivi nei processi di stigmatizzazione ed elezione a gruppo bersaglio (Zamperini, 2010), così come educare a passare dall'essere spettatori a soccorritori sia una delle indicazioni dell'educazione morale (Santerini, 2011).

Dall'altro lato, nonostante coloro che chiedono "di non essere presi sul serio" siano più numerosi, una seconda categoria è composta da coloro che rivendicano l'adesione ideologica a idee d'odio. Non ci si sofferma ora su questi giovani, ma si sottolinea come, in piena continuità tra online e offline, anche i gruppi segnati dalla deresponsabilizzazione più che dall'adesione ideologica sono terreno fertile per organizzazioni strutturate che propugnano l'odio.

#### 4. La proposta: educare alla riflessività e alla responsabilità

Gli esiti delle conversazioni sono stati differenti, dal ragazzo che ne ha rivendicato l'innocenza a quello che ha ribadito le proprie idee, dal giovane che ha assunto un punto di vista diverso al coetaneo che ha deciso di cancellare dal Web la performance islamofoba "vecchia" anche di dieci mesi<sup>9</sup>.

9 In Ask.fm cancellare una risposta di un anno prima è un procedimento impegnativo e faticoso.

L'azione trasversale è quella di prendere sul serio i ragazzi affinché loro stessi prendano sul serio le performances attuate, come risposta alla banalizzazione dei contenuti e alla deresponsabilizzazione degli atteggiamenti. Porre di fronte i ragazzi a un click di alcuni mesi prima significa chiedere responsabilità, ricordando che nella Rete nulla scompare (persistenza dell'informazione) e chiedendo uno sforzo cognitivo ed emozionale. Talvolta i ragazzi hanno reagito perdendo la pazienza, altre partendo spavaldi e difendendosi dietro la citazione di un rapper, fino a perdere verve di fronte all'incalzare delle domande; più spesso hanno accettato la richiesta di maggior riflessività, magari con tono ironico verso l'adulto. Eppure si può ipotizzare che nelle future azioni online ricorderanno le strane conversazioni effettuate sul tema. Forse pubblicheranno comunque la frase scorretta, ma magari quegli attimi di maggiore riflessione saranno decisivi per compiere una scelta diversa. In questo senso, l'intervento mediaeducativo svolto può essere definito di educazione alla riflessività e alla responsabilità.

Quando si pone la domanda provocatoria "Sei razzista?", i ragazzi difficilmente optano per risposte di mediazione, tendenza tipica della comunicazione online (Ziccardi, 2016). Vi è chi nega, anche se ha recentemente espresso un'opinione razzista: tale rivendicazione va valorizzata alla luce della crescita dell'accettabilità sociale del razzismo (Alietti, 2017) e al contempo occorre spiegare, senza criminalizzare, perché l'espressione è scorretta. Vi è poi chi rincara la dose esprimendo un'adesione esagerata ("ovvio"), che proprio per il carattere iperbolico è banalizzante.

Una minoranza risponde al ricercatore (uno sconosciuto) con fastidio: non deve stupire un iniziale rifiuto all'aggancio educativo, che non è esclusivo dell'ambiente digitale; eppure lo spazio per rilanciare è ampio e i ragazzi, anche spinti dalla logica Q&A di Ask.fm, continuano a rispondere. Altri chiedono l'opinione del ricercatore. Addirittura, tre giovani tra quelli contattati poiché avevano partecipato a performances razziste, accettano di partecipare, in modo gratuito, a un'ipotetica campagna che diffonda una narrazione alternativa a quella razzista. In generale emerge una disponibilità al confronto con l'adulto da parte di adolescenti, che, scherzando e provocando, chiedono indicazioni, non si sottraggono al dialogo, appaiono orientabili, sono pronti a disporsi in modo proattivo.

Collegato a questa disponibilità al confronto vi è lo stupore che molti giovani hanno manifestato poiché non credevano che il proprio parere potesse interessare, ritenendo quasi impossibile che le loro idee trovassero

spazio in una ricerca universitaria. C., quando le viene detto che sarà citata anonima, risponde: “Coooooosa?!?!?! Oh mamma che onore”.

Si è detto come, in linea con le recenti scoperte delle neuroscienze e le loro applicazioni nel campo educativo e della didattica, le forme di odio o di “pensiero prevenuto” vanno lette alla luce degli aspetti affettivo-emozionali e non solo razionali, secondo un approccio multidimensionale (Pasta, 2018).

I rapporti con gli altri sono anzitutto guidati da esperienze affettive, non di tipo intellettualistico, e fortemente influenzati dal contesto. Solo in seguito interviene un processo di concettualizzazione di tali esperienze, che fa pervenire a generalizzare e all’astrazione di concetti morali. In questa direzione, emerge l’efficacia di conversazioni che si concentrano sulla capacità di riconoscere e sperimentare emozioni. Nel tentativo di suscitare empatia, il ricercatore scrive: “La mia ragazza è figlia di marocchini, soffre tutte le volte che legge queste cose” a una ragazza autrice di un post islamofobo, che poi risponde “un po’ sì, anzi sì” alla domanda “è stato sbagliato mettere quel like?”.

Anche in altri casi funziona proporre di mettersi nei panni dell’altro: individuare i singoli nella massa aiuta a rompere il circolo vizioso del capro espiatorio, a non essere indifferenti e ad essere invece maggiormente disposti alla riflessività. Nel momento in cui l’interazione mediata dagli schermi sostituisce l’esperienza diretta dell’incontro tra corpi, attiviamo meno meccanismi di simulazione corporea, riducendo la capacità di attivare i neuroni specchio per comprendere l’altro attraverso l’empatia. In questo modo si provano emozioni numerose e forti, ma disincarnate, divenendo meno in grado di gestire le proprie emozioni e riconoscere quelle degli altri (Galimberti, 2007). Il soggetto è così privato di un punto di riferimento nel processo di apprendimento e comprensione delle emozioni, esponendosi al rischio dell’analfabetismo emotivo. Si tratta di una tendenza caratterizzata da tre elementi: l’assenza di consapevolezza, e quindi di controllo, delle proprie emozioni e dei comportamenti associati; la mancanza di consapevolezza delle ragioni per le quali si prova una certa emozione; l’incapacità di relazionarsi con le emozioni altrui e con i comportamenti che ne scaturiscono.

La sfera emozionale resta prioritaria, ma un approccio multidimensionale chiama in causa anche dimensioni più vicine al cognitivo-razionale. Si è già detto come educare allo spirito critico verso le *fake news* e alla selezione delle fonti è un bisogno che emerge dalle conversazioni. Significa anche educare contro la mentalità cospiratoria, nel senso di mettere in

guardia dal pensiero magico, che attribuisce le cause degli eventi a fenomeni indistinti ed evita di compiere analisi razionali degli eventi. La coscientizzazione (Martin Barò, 1983) è uno dei tre concetti, insieme alla condivisione e al cambiamento, che Ottolini e Rivoltella (2014) pongono alla base della prevenzione 2.0; dalla riflessione di Paulo Freire alla teoria critica francofortese e alla semiotica testuale, il pensiero critico è da sempre il principio della Media Education, ma a cui, con il nuovo ecosistema di produzione e distribuzione di informazioni, si affianca l'educazione alla responsabilità, nell'accezione di valutare le conseguenze delle azioni online del produttore che ciascun utente è diventato con i dispositivi sempre con sé (Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 89-106). Spirito critico e responsabilità sono infatti le parole chiave del già citato *Curriculum di Educazione Civica Digitale* del MIUR (2018).

Come mostrano le chat del corpus, occorre insegnare ai ragazzi ad essere responsabili nei confronti delle proprie narrazioni, ossia avere consapevolezza di cosa vuol dire affidarle allo spazio pubblico e assumerne le conseguenze. La riflessione mediaeducativa suggerisce di valorizzare la funzione strutturante della narrazione, saldando le narrazioni informali dei ragazzi con le narrazioni formali delle agenzie educative; al contempo denuncia il gap tra la scuola e le culture mediali e giovanili (Rivoltella, 2018, pp. 120-123).

Insegnare la cultura della narrazione, anche con i nuovi *media*, è dunque uno spazio educativo di intervento significativo. Può essere una modalità per gestire le emozioni senza affidarsi solo al livello pre-conscio, aiutando le persone a dire e verbalizzare ciò che sentono, arrivando a una conoscenza e a una padronanza di sé. Si tratta principalmente di un'alfabetizzazione e di un riconoscimento delle proprie emozioni in funzione del loro orientamento e dell'equilibrio con la componente razionale. In risposta alla crescita dell'accettabilità sociale verso l'odio, il lavoro sulla narrazione deve affrontare in maniera più esplicita la concezione di "cosa sia buono" e "cosa sia male", giusto e ingiusto: è la necessità di un modello olistico di educazione morale (Santerini, 2011), capace di render conto delle componenti affettivo-emotive e della capacità di decidere in situazioni concrete sulla base delle relazioni interpersonali.

È questa la forte domanda (media)educativa che emerge dalle chat: ragazzi che pretendono di non essere presi sul serio, si stupiscono di essere ascoltati da un adulto e non sfuggono alla richiesta di prendersi sul serio, riflettendo su ciò che hanno pubblicato. Da queste conversazioni si ricava la necessità di sviluppare riflessività, una condizione necessaria per scelte

responsabili, senza trascurare l'incisività delle situazioni concrete e degli aspetti emotivi. Negli scambi al centro di questo contributo si è cercato di educare alla riflessività, chiedendo ai giovani di imparare a dire "io" in modo serio davanti alle scelte e soprattutto di fronte agli altri. Questa accezione di responsabilità personale è appresa dall'individuo verso, come ricorda Lévinas (1954), il "volto dell'altro", in quanto l'io assume un obbligo nei confronti dell'altro in una concezione della responsabilità essenzialmente relazionale, "essere responsabili di".

## Riferimenti bibliografici

- Alietti A. (ed.) (2017). *Società, razzismi e discriminazioni. Studi e ricerche sull'Italia contemporanea*. Milano: Mimesis.
- boyd d. (2008). *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. Berkeley: University Of California.
- Brotherton R. (2017). *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 2015).
- Cappello G. (1995). High Culture - Pop Culture. Cultural Studies e cultura popolare. In R. Giannatelli, P.C. Rivoltella (eds.), *Le impronte di Robinson. Mass media, cultura popolare, educazione* (pp. 177-198). Leumann (TO): Elledici.
- Creswell J. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Creswell J., Plano Clark V. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2014).
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Hall S. (1980). Encoding and Decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972/79* (pp. 15-47). London: Hutchinson.
- Han B.C. (2014). *La società della trasparenza*. Milano: Nottetempo (Ed. originale pubblicata 2012).
- Herrero-Diz P., Conde-Jiménez J., Tapia-Frade A., Varona-Aramburu D. (2019). "The credibility of online news: an evaluation of the information by university students". *Cultura y Educación*. 31: 1-13.
- Hine C. (2000). *Virtual Ethnography*. Thousand Oaks: Sage.
- Jacquinet G. (ed.) (2002). *Les jeunes et les médias. Perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan.
- Lanfrey D., Solda D. (2018). "Cos'è il Curriculum di educazione civica digitale e perché serve alle scuole e all'Italia". *Agenda Digitale*.

- Lévinas E. (1954). "Le moi et la Totalité". *Revue de métaphysique et de morale*, 59(4): 353-373.
- Libet B. (2007). *Mind Time. Il fattore temporale nella coscienza*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2004).
- Lorusso A.M. (2018). *Postverità*. Roma-Bari: Laterza.
- Martin Barò I. (1983). "Hacia una psicología de la liberación". *Boletín de Psicología*, 22: 219-231.
- Missika J.L. (2007). *La fine della televisione*. Milano: Lupetti (Ed. orig. pubblicata 2006).
- Ottolini G., Rivoltella P.C. (eds.) (2014). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer & Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Pasta S. (2019). Discorso d'odio. Come (s)parlare nel Web 2.0. In F. Dente, A. Cagnolati (eds.), *Comunicazione di genere tra immagini e parole* (pp. 81-105). Salamanca: FahrenHouse.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P.C. (2017a). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017b). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019), *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Santerini M. (2011). *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2019) (ed.). *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*. Milano: Guerini e Associati.
- Scaffardi L. (2009). *Oltre i confini della libertà di espressione: l'istigazione all'odio razziale*. Padova: Wolters Kluwer Italia.
- Tisseron S. (2014). Splendeurs et misères de la démocratie sur Internet. In J. Bordet, P. Gutton (Eds.), *Adolescence et idéal démocratique. Accueillir les jeunes des quartiers populaires* (99-118). Paris: In Press.
- Wineburg S., McGrew S., Breakstone J., Ortega T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford: Stanford Digital Repository.
- Zamperini A. (2010). *L'ostracismo: essere esclusi, respinti e ignorati*. Torino: Einaudi.
- Ziccardi G. (2016). *L'odio online. Violenza verbale e ossessioni in rete*. Milano: Raffaello Cortina.



## L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali

### Education in prison: the intertwining of constitutional principles, educational intentionality and informal dimensions

Francesca Oggionni

Assistant Professor of Education | Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” | University of Milano-Bicocca (Italy) | francesca.oggionni@unimib.it

abstract

Prison is a complex educational context. According to constitutional principles, the custodial sentence is intended to re-educate the convicted person (article 27), through actions aimed at developing a critical conscience and social rehabilitation. The educational agreement as a treaty is focused on the responsibility of the subject, encouraging him/her to go beyond the efforts demanded by the deprivation of freedom, in order to recover his/her autonomy and self-determination in the development of future projects. However, the curtailment of rights of people forced to live in a context that struggles to protect human dignity and personal fragilities activates processes of “prisonization” and compliance with prison subcultures. Education in prison, therefore, comprises different levels which are worthy of analysis, paying particular attention to informal educational dimensions.

**Keywords: prison, educational programs, prisonization, prison subculture, informal education**

Il carcere è un contesto educativo complesso. Secondo i principi costituzionali la pena detentiva tende alla rieducazione del condannato (art. 27), attraverso azioni volte allo sviluppo di una coscienza critica e al reinserimento sociale. Il patto educativo trattamentale pone al centro la responsabilizzazione del soggetto, spingendolo ad andare oltre la fatica della privazione della libertà, per recuperare la propria autonomia e autodeterminazione nella costruzione di progettualità future. La compressione dei diritti e la convivenza forzata – in un contesto che fatica a tutelare dignità e fragilità personali – attivano però processi di prigionizzazione e adesione alle subculture carcerarie. L'educazione in carcere, dunque, si articola su diversi livelli, che meritano d'essere analizzati prestando particolare attenzione alle dimensioni educative informali.

**Parole chiave: carcere, trattamento, prigionizzazione, subcultura carceraria, educazione informale**

## 1. All'origine della complessità: ambivalenze e ambiguità prospettiche

Il carcere è uno spazio-tempo multidimensionale, in cui i diversi piani dell'intenzionalità, dell'azione e dell'esperienza educativa si intersecano secondo configurazioni non prive di squilibri e incongruenze tra i principi e le pratiche. L'analisi pedagogica delle attuali modalità di applicazione delle misure privative e limitative della libertà<sup>1</sup>, infatti, ne mette in luce innanzitutto i limiti relativi alla finalità rieducativa della pena sancita dalla Costituzione (art. 27), al rispetto della dignità e dei diritti delle persone detenute, alle condizioni che concorrono al mantenimento di una “distanza tra gli obiettivi di tipo pedagogico, che fanno riferimento a dimensioni dinamiche ed emancipative, e la pratica gestionale, fondata su metodi che tendono a mantenere l'ordine e la disciplina in un contesto coattivo ed afflittivo” (Crispiani, 2010, p. 6).

Le dinamiche interne all'istituzione carceraria (informalmente educative, accanto allo specifico mandato normativo) nonché i processi e le ricadute educative dell'esperienza detentiva sulle traiettorie di vita di soggetti adulti (Oggionni, 2019a), se analizzate pedagogicamente, sollecitano molteplici interrogativi, innanzitutto, in merito alle funzioni e ai significati culturali e sociali attribuiti alla detenzione e alla pena. Essi sono una delle espressioni del grado di democrazia delle società, nella concatenazione di molteplici fattori favorenti/ostacolanti la costruzione condivisa di patti di cittadinanza (Lentini, 2010)<sup>2</sup>.

I margini educativi in cui s'inscrive l'esperienza detentiva rimandano, innanzitutto, alle teorie retributive e della difesa sociale (Vianello, 2017). I limiti del principio retributivo – che fa perno su un'idea di pena proporzionale alla gravità del danno recato nonché certa, in modo da fungere da deterrente nei confronti di soggetti razionali, in grado di collocare le proprie decisioni comportamentali all'interno di un sistema di vincoli-sanzioni attraverso un calcolo rischi-benefici – sono desumibili dal “consistente numero di reati mai scoperti e/o mai denunciati, noto come

1 In questa sede, si prende in esame la detenzione adulta, in riferimento al contesto nazionale (cfr. [www.antigone.it](http://www.antigone.it)); una prospettiva internazionale è offerta dall'European Prison Observatory ([www.prisonobservatory.org](http://www.prisonobservatory.org)).

2 Cfr. Lentini (2010) per un'attenta lettura della storia sociale della pena, funzionale alla comprensione della correlazione tra le sue diverse forme e funzioni e i processi di civilizzazione e democratizzazione.

numero oscuro della criminalità” (ivi, p. 45): esso dimostra che le ampie possibilità di sfuggire all’azione afflittiva istituzionale riescono a contro-bilanciare il rischio di incorrervi, producendo come effetto educativo l’annullamento della funzione deterrente. In questa torsione, si ravvisa un fallimento educativo.

Non sono, inoltre, da sottovalutare gli effetti prodotti dalle paure diffuse che creano una associazione automatica tra reato e sofferenza (Ogionni, 2019b) senza riconoscere il confine tra pene “giuste” e pene “meritate”, tra giustizia e vendetta. La prima è equilibrata e orientata alla responsabilizzazione dei soggetti che hanno commesso un reato; la seconda è sbilanciata verso compensazioni afflittive, spesso inutili e lesive della dignità.

I principi costituzionali invitano a spingersi oltre le istanze custodialistiche, nell’adozione di una prospettiva emancipativa<sup>3</sup> e risocializzante, secondo cui “le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono *tendere* alla rieducazione del condannato” (art. 27), attraverso azioni volte allo sviluppo di una coscienza critica. In questo solco si inseriscono le “Norme sull’ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà” (Legge 354/1975<sup>4</sup>) che specificano:

Il trattamento penitenziario deve essere conforme ad *umanità* e deve assicurare il *rispetto* della *dignità* della persona. Il trattamento è improntato ad assoluta *imparzialità*, senza discriminazioni in ordine a nazionalità, razza e condizioni economiche e sociali, a opinioni politiche e a credenze religiose. [...] Nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un *trattamento rieducativo* che tenda, anche attraverso i contatti con l’ambiente esterno, al *reinserimento sociale* degli stessi. Il trattamento è attuato se-

3 Cfr. Benelli (2012) per il riconoscimento del ruolo dell’Educazione degli adulti e della Pedagogia dell’emancipazione (Paolo Freire e Danilo Dolci) nei luoghi di reclusione.

4 “La centralità del momento educativo nel trattamento penitenziario, affermatasi in Italia nel corso del secondo Novecento [è da leggersi come] risultato di un’evoluzione legislativa che trova le proprie origini nelle idee del movimento riformista settecentesco” (Lentini, 2010, p. 157) e vede nella riforma del 1975 la definizione di un corpus normativo ispirato a una concezione rieducativa della pena, volta a indebolire la prospettiva meramente punitiva e di difesa sociale (Calaprice, 2010b).

condo un criterio di *individualizzazione* in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti (Art. 1).

L'ordinamento giuridico garantisce dunque il rispetto della dignità e la tutela dei bisogni di socialità delle persone detenute, quali diritti inviolabili. Tuttavia il passaggio dalle logiche retributive alla prospettiva rieducativa (De Vito, 2009) risulta ancora incompiuto, complice un pregiudizievole postulato che mette in relazione diretta l'afflittività della pena e il contenimento della criminalità. Esso permane in quel clima diffuso d'insicurezza alimentato da un discorso pubblico e politico che, dando centralità al concetto di "securitizzazione" (Bauman, 2016, p. 27), ha prodotto come risvolti educativi la costruzione di un fuorviante sentire comune in merito alle questioni chiave della sicurezza sociale e la dilatazione della distanza del pensare collettivo dalla prospettiva risocializzante della pena, rendendo fragili le basi di un contratto sociale di convivenza civile.

L'esperienza della detenzione crea una frattura e introduce una distorsione nelle traiettorie di vita delle persone recluse, nonché di quelle facenti parte della loro rete relazionale prossimale, interferendo con il processo di sviluppo di legami sociali. Il carcere modifica i tratti identitari, rischiando di diventare un "non-luogo dell'educazione in quanto l'identità agita è provvisoria, sia a livello fisico [...] sia a livello psicologico, dove i soggetti rimangono comunque anonimi, isolati e sospesi in una terra di confine" (Benelli, 2012, p. 12) in cui progressivamente si sgretola l'immagine di sé riconosciuta all'interno del tessuto sociale di appartenenza, mentre si consuma la frammentazione spersonalizzante degli scambi sociali. Il portato di svalutazione, sofferenza e rabbia insito nell'esperienza detentiva, peraltro, tende a indurre l'acquisizione di un atteggiamento vittimistico asfittico – spesso rivendicativo nei confronti del sistema penitenziario – che non permette di entrare facilmente in sintonia con un trattamento rieducativo che fa leva sulla necessità di assumere una postura introspettiva, responsabile e progettuale.

## 2. Transiti identitari e subculture

L'esperienza carceraria mette alla prova l'identità adulta (Oggioni, 2019a), sottoposta a una pressione alla dipendenza, all'adattamento, all'omologazione, all'esecutività e all'infantilizzazione che è al limite dell'umiliazione" (Lizzola, 2013, p. 37), che la costringe a confrontarsi con l'instabilità e l'indeterminatezza.

I tratti di problematicità del processo di istituzionalizzazione che riguarda la popolazione detenuta maschile e femminile rimandano all'analisi, tuttora attuale, compiuta da Goffman negli anni Sessanta. L'esperienza carceraria incrina "uno degli assetti sociali fondamentali nella società moderna [in cui] l'uomo tende a dormire, a divertirsi e a lavorare in luoghi diversi, con compagni diversi, sotto diverse autorità e senza alcuno schema razionale di carattere globale" (2003b, p. 35). La permanenza all'interno di un'istituzione totale comporta invece la "rottura delle barriere che abitualmente separano queste tre sfere della vita" (*ibidem*), che vengono a sovrapporsi in un unico luogo, in cui si condivide la quotidianità con persone non scelte, attenendosi a un sistema di norme e di comportamenti imposto da un'autorità che ammette ridotti margini di negoziazione.

L'esperienza di spoliazione e sradicamento, vissuta in un contesto autoritario, in cui la persona detenuta è indotta a interiorizzare l'accettazione di un ruolo inferiore, come effetto educativo stimola lo sviluppo di spiccate capacità di adattamento correlate al fenomeno della "prigionizzazione [nella] assunzione in grado maggiore o minore del folklore, dei modi di vita, dei costumi e della cultura generale del penitenziario" (Clemmer, 2004, p. 211).

Anziché ridursi, alcune vulnerabilità personali (manifeste o latenti) rischiano di acutizzarsi e diventa faticoso riconoscersi come soggetto adulto perché messo in scacco da una contraddizione tangibile: il patto trattamentale sollecita l'assunzione di responsabilità personali e sociali – ritenendole tratti tipici della maturità adulta – da agire però all'interno di un contesto in cui risultano essere capillari pratiche di infantilizzazione e compressione degli spazi di autodeterminazione. All'interno di un meccanismo procedurale di assoggettamento, in cui i piani formali e informali dell'educazione dichiarata ed esperita sono spesso di segno opposto, si sviluppa un processo di "disculturazione", per cui la "mancanza di 'allenamento' rende [il soggetto detenuto] incapace – temporaneamente – di maneggiare alcune situazioni tipiche della vita quotidiana del mondo esterno, se e quando egli vi faccia ritorno" (Goffman, 2003b, p. 43). Aumentando la distanza materiale e simbolica tra dentro e fuori, diminuisce la capacità di mantenere un rapporto equilibrato tra i due mondi, tra le proprie narrazioni e appartenenze, che rischiano di piegarsi alla contingenza detentiva.

"L'identità è in primo luogo una questione di simboli, e anche di appartenenze" (Maalouf, 2005, p. 112), che vengono ricercate anche all'interno di un contesto ristretto che esercita un potere assoluto, in termini

di privazione della libertà, beni e servizi quotidiani, relazioni affettive eterosessuali, autonomia e indipendenza. Come processo e risultato educativo, tendono a svilupparsi strategie funzionali di ordine comunicativo, comportamentale e relazionale, che sostanziano una subcultura carceraria, a cui i soggetti aderiscono in modo differenziato a seconda della propria personalità e storia pregressa, dell'età anagrafica e del tempo detentivo ecc. Vengono assunte posture differenti: dalla sottomissione alla difesa di una condizione di neutralità (e apparente indifferenza), alla costruzione di uno status riconosciuto (Sykes, 2004). Al principio di sorveglianza si reagisce sviluppando diverse modalità di conformazione e adattamento oppure di rifiuto e resistenza, a seconda dei valori e dei riferimenti normativi fatti propri dai detenuti nonché delle modalità con cui l'esperienza detentiva s'inserisce nelle singole traiettorie biografiche. Soggetti alla prima detenzione, che hanno infranto la legge solo per il realizzarsi di specifiche circostanze pressoché irripetibili vedono la propria collocazione all'interno del perimetro e della cultura carceraria in modo diverso rispetto a soggetti dai numerosi precedenti penali per i quali l'arresto rappresenta una "porta girevole dal territorio al carcere" (Baccaro, Mosconi, 2003, p. 120). I primi vivono un radicale spiazzamento e faticano a vedersi parte della popolazione detentiva, aderiscono ai principi del rispetto, dell'onore e dell'omertà più per paura che per reale senso di appartenenza a un gruppo. I secondi hanno imparato a riorganizzare la propria vita attorno a periodi di detenzione vissuti come inevitabili e persino rassicuranti poiché ne ricavano tutele e stabilità che spesso non ritrovano in un'esistenza sociale, economica o familiare incerta e precaria. Leggere il significato pedagogico di queste differenze permette agli operatori penitenziari di comprendere i comportamenti delle persone recluse e di strutturare proposte educative coerenti.

In quanto espressione delle proprie appartenenze nell'intreccio tra diversi vissuti e prefigurazioni, la subcultura carceraria può dunque comporsi di molteplici subculture:

la *subcultura criminale*, nel cui contesto il carcere rappresenta una tappa obbligata, importata sostanzialmente immutata dall'esterno, all'interno della quale vigono gerarchie e relazioni di rispetto, improntate alla lealtà e alla solidarietà tra i membri; la *subcultura detentiva*, maggiormente orientata alle strategie di sopravvivenza all'interno dell'istituzione, che valorizza comportamenti utilitaristici e strategici e misura lo status sui risultati raggiunti senza dare

particolare valore a codici di lealtà e solidarietà; la *subcultura legittima* che, in opposizione alle due subculture precedenti, non accetta i valori della solidarietà criminale né il comportamento strategico e utilitaristico [ma] riconosce come propri i valori ufficiali della società legittima (Vianello, 2012, pp. 74-75).

Questi tre posizionamenti tra legalità e illegalità (Tramma, 2012), letti dal punto di vista educativo ed esistenziale, danno corpo a identità e appartenenze funzionali al contesto, ma stereotipate, vincolate, limitate, eterodirette, inautentiche.

Riportano, inoltre, l'attenzione pedagogica al significato rieducativo della pena che, per essere orientata al reinserimento sociale, deve necessariamente allargare lo sguardo dal carcere al territorio, luogo d'origine delle persone detenute, con cui mantengono rapporti e a cui faranno ritorno. Prestare attenzione a quell'educazione informale che percorre l'istituzione stessa e la pone in relazione con il mondo, mette in luce i limiti della costruzione di un "mondo atomizzato" (Clemmer, in Santoro, 2004, p. 205), che rischia di far perdere alle persone recluse la possibilità di riconoscersi (ed essere riconosciute) parte di identità collettive. I processi di apprendimento adattativo (e strumentalmente individualistico) al contesto detentivo attuati dai ristretti e gli alti tassi di recidiva dimostrano che "un carcere avulso ed escluso dalla città che lo contiene favorisce la perdita di senso dell'intero sistema" (Castellano, 2006, p. 76).

### 3. (Ri)strutturare le progettualità esistenziali

L'ottica educativa progettuale del sistema penitenziario<sup>5</sup> può prender forma solo attraverso "un percorso pedagogico che permetta una reale dilatazione del campo di esperienza<sup>6</sup>, [operando] alla costruzione di condi-

5 Introdotta dalla Circolare del 9.10.2003, n. 3593/6043, "Le aree educative degli Istituti" e declinata secondo i tre livelli della pianificazione (Direzione dell'Istituto), dell'organizzazione, gestione e del coordinamento operativo (Area educativa), del trattamento individualizzato (Educatore – GOT – equipe).

6 Si rimanda a Calaprice (2010b) per una riflessione in merito alla finalità rieducativa delle pene: "Cosa si deve intendere per rieducazione? [...] da una prospettiva pedagogica, rieducare non deve significare educare di nuovo o ripetere l'educazione già ricevuta, [ma piuttosto] aiutare i soggetti a ritrovare in sé stessi le ragioni per cui è

zioni tali che possano provocare nel soggetto un ripensamento sul mondo e sulla propria collocazione in esso” (Mancaniello, 2017, pp. 372). Il processo di (ri)strutturazione identitaria richiede di ripartire da sé e dalle esperienze apicali della vita (Demetrio, 1994), assumendo responsabilità ponderate e ridefinendo obiettivi di breve, medio e lungo periodo, a partire dalla partecipazione ad attività trattamentali volte a segnare un passaggio significativo di ordine pedagogico-esistenziale.

La sottoscrizione di un “patto trattamentale, non implicito ma consapevole e dichiarato” (Circ. n. 3593/6043) diviene, pertanto, uno spazio decisionale negoziato, in cui ogni soggetto detenuto ha la possibilità di recuperare la propria autonomia e autodeterminazione. L’apertura di prospettive di cambiamento intenzionalmente scelte prende avvio dall’esplicitazione della volontà “di riscrivere una solidarietà necessaria con dei valori socialmente accettabili, di ricostruire il patto di cittadinanza rotto con la commissione del reato” (*ibidem*), nell’assunzione di un ruolo attivo nell’individuazione dei fattori di protezione e delle attività funzionali alla propria riabilitazione sociale. In questa cornice di significato si colloca il modello detentivo della vigilanza dinamica – di cui la II Casa di Reclusione di Milano-Bollate è un esempio efficace – che, in coerenza con il principio secondo cui la vita detentiva debba essere quanto più assimilabile alla vita condotta dalla comunità esterna, propone un ampliamento dei tempi e degli spazi di movimento e socializzazione dei soggetti reclusi. Il richiamo alla responsabilizzazione è correlato ad alcuni snodi esistenziali, “avvalendosi principalmente dell’istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia” (Legge 354/1975, art. 15).

Senza sottovalutarne la valenza strumentale dell’adesione al patto trattamentale – nella consapevolezza che il sistema delle premialità può ridurre il tempo della detenzione – il GOT (Gruppo Osservazione e Trattamento) sofferma l’attenzione sulle motivazioni, sulla tenuta e sulla (ri)significazione delle condotte, sviluppando un’azione rieducativa in termini di accompagnamento e sostegno, ma anche di valutazione. Essa accentua l’ambivalenza nei confronti di un’asimmetria di ruolo che viene

doveroso e opportuno rispettare le leggi infrante” (p. 103). Pertanto, “il significato di rieducazione [...] ha una portata più ampia del concetto di reinserimento sociale” (p. 104).



spesso riletta in termini di potere e discrezionalità, andando a condizionare la qualità delle relazioni, che non sono mai neutre, mai pienamente “autentiche”.

Sul significato di ogni scelta incidono, dunque, aspettative intrinseche ed estrinseche, ma anche la durata della pena e le prefigurazioni (e possibilità reali) di ritorno a un contesto relazionale e territoriale extramurario. Le progettualità relative al reinserimento sociale, infatti, sono legate a doppio filo alla data di scarcerazione; più essa è collocata in là nel tempo, più i soggetti tendono a percepirsi in un presente dilatato che assottiglia l'esperienza della detenzione, creando una sorta di immobilità. Alcuni detenuti se ne sottraggono, avvalendosi del diritto allo studio per superare barriere linguistiche e culturali o per innalzare il proprio livello di scolarizzazione. Per molti i percorsi di formazione tecnico-professionale rappresentano una possibilità di riscatto e reinserimento sociale, che però rischia d'essere disattesa dal momento che le proposte formative non sempre si mostrano in linea con le esigenze mutevoli del mercato del lavoro, mentre spesso derivano da contingenze organizzative d'istituto, vincolate alla disponibilità di risorse e strutture. Nonostante il legame tra percorsi formativi e prefigurazioni professionali si dimostri debole, in carcere è viceversa consolidata l'articolazione di numerose proposte culturali e ricreative, artistiche ed espressive a cui i soggetti reclusi sono sollecitati ad aderire, come l'accesso alla biblioteca (Benelli, Del Gobbo, 2016), l'attivazione di corsi tenuti da volontari, l'organizzazione di attività sportive, musicali e teatrali. Il valore educativo di queste esperienze formative e socializzanti – in particolare, della pratica della scrittura e del confronto con la letteratura – consiste nell'apertura di “spazi interiori di libertà e di cura di sé” (Benelli, 2010, p. 121), che possono favorire processi di analisi introspettiva. Il teatro, inoltre, nell'incontro con il pubblico, riporta alla presenza e al confronto con altri volti e sguardi, nei quali si ricerca un riconoscimento (Striano, 2016).

Gli ambiti in cui, comunque, maggiormente un soggetto adulto si sente socialmente riconosciuto e realizzato sono il lavoro e le relazioni familiari e affettive. Su entrambi perdurano forti limitazioni e criticità, dovute a un sistema che tende a cristallizzare il presente e opera una sorta di annullamento del valore delle esperienze antecedenti la carcerazione. Le competenze professionali pregresse, infatti, raramente possono essere impiegate all'interno del carcere, inducendo una svalorizzazione identitaria destabilizzante.

In carcere il lavoro permette di sostenere le spese quotidiane; è vissuto come uno spazio in cui esercitare ed acquisire competenze; è spesso rivendicato come la promessa mancata di un'istituzione che non adempie pienamente alla propria funzione di reinserimento sociale poiché non riesce a crearne davvero le condizioni. Nei fatti, le mansioni lavorative intramurarie sono scarsamente qualificate; a causa della scarsità di risorse, l'assegnazione di incarichi alle dipendenze dell'Amministrazione penitenziaria può avvenire solo a rotazione; le retribuzioni non sono equiparate a quelle esterne; la possibilità di tessere rapporti con imprese del territorio talvolta si scontra con difficoltà di ordine organizzativo e sindacale.

Resta comunque aperta una questione di significato: “il tema del lavoro è di grande importanza nel contesto carcerario ma, forse, ad oggi, non è ancora ben chiaro se lo stesso sia inteso dall'utenza come una gratificazione, un obbligo o un diritto” (Lacatena e Lamarca, 2017, p. 133).

Le criticità relative alla formazione e al lavoro e il manchevole rapporto con il territorio, specie nel delicato momento della scarcerazione, sono sintomi evidenti dei limiti strutturali e culturali a cui soggiace il sistema penitenziario.

Essi riguardano anche le complessità della sfera delle relazioni interpersonali. L'ambivalenza del vivere in uno stato di isolamento e, al contempo, di convivenza forzata incide sulle percezioni e attribuzioni di valore alle relazioni intersoggettive: tendono a prevalere sentimenti di diffidenza, ostilità e minaccia nei confronti delle persone con cui si condivide la quotidianità, mentre si rivaluta (e spesso si idealizza) il senso del legame con la famiglia, il/la partner e gli amici.

La difficoltà di curare i legami familiari e conservare le relazioni affettive rappresenta la dimensione più dolorosa dell'esperienza detentiva, nella consapevolezza che la compressione dei diritti non riguarda esclusivamente i soggetti reclusi, ma ha effetti educativi anche sulla loro rete familiare e relazionale di riferimento, che deve sottostare – divenendone vittima secondaria – alla contingenza normata di tempi, luoghi, colloqui, visite e permessi, nella sospensione di progettualità personali. Il mantenimento delle relazioni familiari avrebbe bisogno di tempo, vicinanza e intimità; la frequente de-territorializzazione della pena, lo scarso ricorso alle misure alternative, la necessità di svolgere colloqui sottoposti a controllo visivo e/o auditivo del personale di sorveglianza, invero, non consentono un'espressione naturale dell'affettività. I rapporti di coppia ne risentono. Particolarmente delicata risulta essere la questione della sessua-

lità: nonostante sia “impensabile sostenere l’astrazione di una sessualità sospesa per il solo fatto di essere ristretti” (ivi, p. 168), essa è tuttora gestita come un tabù. Questa miopia normativa – che sottovaluta le ripercussioni di ordine esistenziale e sociale prima ancora che sanitario – introduce nella vita delle persone recluse uno sdoppiamento: la logica compensatoria ammette la possibilità di “contemplare una sorta di temporanea omosessualità imposta (e scelta) dalla ristrettezza del contesto” (ibidem). Essa viene vissuta in modo nettamente diverso da uomini e donne: l’ambiente femminile ammette l’esistenza di momenti di pratica omosessuale con maggior naturalezza rispetto all’ambiente maschile, che lo osteggia e stigmatizza pubblicamente, mentre è noto che l’autoerotismo e la circolazione di materiali pornografici si affiancano a una pratica sessuale sommersa ampiamente diffusa, che molto spesso degenera in atti violenti (Decembrotto, 2013).

La detenzione produce, dunque, molteplici effetti disumanizzanti che la prospettiva pedagogica sottesa alle norme e agli interventi educativi può controbilanciare riconoscendo nelle relazioni familiari e interpersonali il mediatore di un rispecchiamento sociale e affettivo essenziale per indurre “l’effetto di deistituzionalizzazione, ossia di cancellazione dell’etichetta di recluso” (Lacatena e Lamarca, 2017, p. 163). Esso è funzionale non solo per una futura riabilitazione sociale, ma per “passare da una identità monolitica, rigida e autoreferenziale, a un’identità plurale, capace di ripensarsi criticamente” (Musi, 2017, p. 159) in un nuovo orizzonte di possibilità esistenziali.

#### 4. La prospettiva di una controtendenza culturale

Se il trattamento educativo rimanda alle responsabilità personali dei soggetti reclusi, allo sguardo pedagogico non sfugge una sfocatura in merito alle responsabilità istituzionali sottese, in particolare, alla sua scarsa capacità di smarcarsi dalle logiche retributive e repressive, tanto quanto di adempiere al compito di individualizzazione delle pene.

La popolazione carceraria sta cambiando, complice la tendenza politica a scegliere la reclusione come risposta ai problemi di disuguaglianza sociale, per cui il carcere diviene l’“ultima stanza” (Buffa, 2010) in cui raccogliere “vite di scarto” e storie di povertà educativa.

Al fine d’individuare strategie educative il più possibile coerenti ed ef-

ficaci – in linea con gli orientamenti suggeriti dal Comitato Stati Generali sull'Esecuzione Penale (2016) – è tempo di dedicare attenzione pedagogica alle questioni relative alla salute, al genere, alle migrazioni, all'esecuzione esterna e alla fase post-penitenziaria. La complessità del mandato costituzionale richiede, inoltre, una solida formazione dei funzionari della professionalità giuridico-pedagogica (Benelli, Mancaniello, 2014) e degli agenti di Polizia penitenziaria.

Ma la legittimazione costituzionale di un pensiero pedagogicamente fondato sulle finalità educative delle pene non può intendersi come circoscritto all'interno del perimetro del carcere. Piuttosto, dovrebbe spingersi sulla soglia del carcere, riconnettendolo con il mondo esterno, e ricercando tra le norme (che definiscono un sistema di vincoli e possibilità concrete) l'apertura di spazi di azione e progettazione educativa, in grado di imprimere una controtendenza di ordine culturale.

Lo scenario sociale contemporaneo e il clima educativo diffuso (Tramma, 2015) riflettono la mancanza di un pensiero critico sul carcere. Non se ne ricerca il senso, ma l'impatto emotivo.

Le contraddizioni esistenti tra i principi costituzionali e le ricadute educative dell'esperienza detentiva, pertanto, finiscono col sostenere – anziché ridurre e contrastare – continuità problematiche con i climi culturali ampiamente diffusi all'esterno del carcere, in cui le logiche securitarie prevalgono su un pensiero (soprattutto politico) rivolto alla costruzione di un tessuto sociale in cui trovino espressione e garanzia il rispetto della dignità e i diritti di cittadinanza.

## Riferimenti bibliografici

- Associazione Antigone (ed.) (2018). *Un anno in carcere. XIV Rapporto sulle condizioni di detenzioni*. In [www.antigone.it](http://www.antigone.it).
- Baccaro L., Mosconi G. (2003). Il girone dei dannati: ovvero il fenomeno della recidiva. *Dei delitti e delle pene*, X (1-2-3): 117-144.
- Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Bari: Laterza.
- Benelli C. (2010). Carcere e inclusione sociale. In M. Striano, *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp. 112-136). Milano: FrancoAngeli.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2016). *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini.

- Benelli C., Mancaniello M. R. (2014). Professionista dell'educazione penitenziaria vs funzionario giuridico pedagogico: alcune proposte per superare le criticità e sviluppare i potenziali della professionalità educativa in carcere. *LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 23: 1-14.
- Buffa P. (2010). Perdere i vinti è perdere noi stessi. Se il carcere denuncia il ricorso alle (troppe) discariche sociali. *Animazione sociale*, 247 (9): 3-14.
- Buffa P. (2015). *Umanizzare il carcere*. Roma: Laurus Robuffo.
- Calaprince S. (2010a). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Calaprince S. (2010b). La pedagogia penitenziaria, l'educatore e il coordinatore pedagogico. In P. Crispiani (ed.), *Pedagogia giuridica* (pp. 98-115). Bergamo: Junior.
- Castellano L. (2006). La teoria dei vasi comunicanti: carcere e territorio. In *Communitas*, 7: 69-76.
- Castellano L., Stasio D. (2009). *Diritti e castighi. Storie di umanità cancellata in carcere*. Milano: Il Saggiatore.
- Clemmer, D. (1941). La comunità carceraria. In E. Santoro (2004), *Carcere e società liberale* (pp. 210-225). Torino: Giappichelli.
- Comitato Stati Generali sull'Esecuzione Penale (2016). *Documento finale*. Roma: Ministero della Giustizia.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano: Unicopli.
- Crispiani P. (ed.) (2010). *Pedagogia giuridica*. Bergamo: Junior.
- De Vito C.G. (2009). *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia*. Bari: Laterza.
- Decembrotto L. (2013). Ricerca fenomenologica dell'identità e della pratica sessuale in ambito detentivo. *Studium Educationis*, 3: 49-60.
- Demetrio D. (1994). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*. Roma: Carocci.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Goffman E. (2003a). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Biblioteca Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1961).
- Goffman E. (2003b). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre corte (Ed. orig. pubblicata 1963).
- Lacatena A.P., Lamarca G. (2017). *Reclusi. Il carcere raccontato alle donne e agli uomini liberi*. Roma: Carocci.
- Lentini S. (2010). Il carcere: storia, realtà e problemi. In P. Crispiani (ed.), *Pedagogia giuridica* (pp. 156-185). Bergamo: Junior.
- Lizzola I. (2013). Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche. *Pedagogia Oggi*, 2: 11-49.
- Maalouf A. (2005). *L'identità*. Milano: Bompiani.

- Mancaniello M.R. (2017). La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 20 (2): 365-374.
- Manconi L., Torrente G. (2003). *La pena e i diritti. Il carcere nella crisi italiana*. Roma: Carocci.
- Marescotti E. (2015). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.
- Migliori S. (2007). *Carcere, esclusione sociale. Diritto alla formazione*. Roma: Carocci.
- Musi E. (2017). *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Oggoni F. (2019a). Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria. In M. Cornacchia, S. Tramma (eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 227-243). Roma: Carocci.
- Oggoni F. (2019b). Ambivalenze educative della (in)giusta sofferenza in carcere. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (1): 473-488.
- Pirè V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne.
- Santoro E. (2004). *Carcere e società liberale*. Torino: Giappichelli.
- Striano S. (2016). *La tempesta di Sasà*, Milano: Chiarelettere.
- Sykes G.M. (1958). La Società dei detenuti. Studio su un carcere di massima sicurezza. In E. Santoro (2004), *Carcere e società liberale* (pp. 226-248). Torino: Giappichelli.
- Tramma S. (2012). *Legalità illegalità. Il confine pedagogico*. Bari: Laterza.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vianello F. (2012). *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Roma: Carocci.

## Riferimenti normativi

- Costituzione della Repubblica Italiana.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354 - Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.
- Legge 10 ottobre 1986, n. 663 (c.d. Gozzini) - Modifiche alla legge sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.
- D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230 - Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.
- Circolare del 9 ottobre 2003, n. 3593/6043 - Le aree educative degli Istituti.
- Circolare del 25 novembre 2011, n. 3594/6044 - Modalità di esecuzione della pena. Un nuovo modello di trattamento che comprenda sicurezza, accoglienza e rieducazione.



accogliendo elementi già romantici; 3) in un'idea nuova di educazione, non conformatrice ma liberatoria, che si richiama alla tradizione goethiana con al centro la formazione ludica e estetica, capace di formare l'“anima” del bambino, bandendo ogni forma di “pedagogia nera”; 4) in una critica radicale della scuola e ad essa si sostituisce la famiglia, come luogo di cura e di gioco e proprio perché la scuola non valorizza l'individualità del bambino stesso, non gli fa coltivare le sue vocazioni e tende a standardizzarlo, poi anche il suo sistema d'insegnamento va superato nei suoi formalismi, guardando via via a inserire il bambino in una “scuola unica” con forti obiettivi personalizzanti, favorendo “lo studio spontaneo”: e così la scuola si allinea alla famiglia e al suo fare-educazione e non ne “assassina la mente”; nell'atto di insegnare va ora posta al centro “la vita”, favorendo la scoperta personale in ogni campo; e poi che sia una scuola-giardino aperta allo sport e al lavoro manuale, facendo anche fare ai ragazzi esperienza della bellezza; 5) nella formazione infantile ci sono poi due prassi da cancellare: l'insegnamento religioso dogmatico legato a un cristianesimo formale e il lavoro minorile in ogni sua forma, poiché l'educazione del futuro deve guardare a una religiosità personale e vissuta e a una società più giusta di cui i bambini devono essere l'annuncio già nella loro educazione. In questi punti si è cercato di riassumere *en structure* il messaggio forte del volume, che vuole farsi interprete del futuro dell'infanzia e del suo ruolo sociale, generativo di un vivere sociale in cui i valori dell'infanzia si faranno compito e misura. Il “bambino liberato” per la Key può farsi, come dirà la Montessori riprendendo Richter, veramente padre dell'uomo.

Sì, i temi propri del volume sono temi dell'epoca (come già detto), che circolano tra femminismo, pedagogia “attiva”, socialismo riformatore etc., ma qui vengono ripresi in una sintesi e di Messaggio e di Speranza. Un messaggio d'impegno e di critica, che guarda al bambino come soggetto che porta in sé il futuro e non solo in senso temporale bensì anche etico-sociale e pertanto aperto all'utopia. La speranza è quella di fare del bambino il centro-motore della cultura, di renderlo simbolo del futuro-liberato e di volerne la crescita più autentica in tutta la vita sociale. L'infanzia si fa così la leva verso una società nuova, ma proprio perché di essa si tengono fermi sì i diritti ma ancor più i bisogni più specifici, che in realtà parlano per tutti.

Allora va detto che dietro e dentro quel testo sta tanta cultura anche pedagogica del XIX secolo, da Goethe a Froebel, da Pestalozzi a Tolstoj,





2.

**Jakob Benecke****Soziale Ungleichheit und Hitler-Jugend. Zur Systematisierung sozialer Differenz in der nationalsozialistischen Jugendorganisation**

Weinheim –Basel, Juventa, 2015, pp. 256

L'A. indaga in questo pregevole volume come la *Hitler-Jugend*, dietro una apparente omologazione dei suoi membri, in realtà esercitasse una forte azione discriminante che, anche al suo interno, realizzava forme gerarchiche e di esclusione. La propaganda dipingeva l'organizzazione giovanile nazista come un luogo unitario, come unico era il partito nazionalsocialista: un luogo ove la gioventù tedesca, a prescindere dalla confessione religiosa e dalla classe sociale, avrebbe realizzato esperienze di vita comune che dovevano condurre all'uniformità di pensiero e al superamento delle ineguaglianze della precedente società. Benecke, sulla scorta dello studio condotto nel volume *Die Hitler-Jugend 1933 bis 1945. Programmatik, Alltag, Erinnerungen. Eine Dokumentation*, Weinheim –Basel, Juventa, 2015, pp.418, nel quale aveva portato alla luce una mole notevole di documenti sui programmi, sulla vita quotidiana, ma anche sulle memorie relative alla HJ, ha minuziosamente ricostruito il reale funzionamento della stessa.

Il regime non mirava ad una eguaglianza livellatrice, bensì a sostituire le vecchie gerarchie di potere con altre, fedeli all'ideologia nazista. L'uniforme, i movimenti sincronici e di massa, le foto che mostrano decine, centinaia e migliaia di ragazzi che marciano all'unisono nascondono una realtà più complessa, che l'A. smaschera grazie all'analisi di una vasta documentazione inedita.

La pedagogia nazista, infatti, non solo escludeva sulla scorta dell'ideologia razzista, ma anche sulla base di ulteriori discriminanti. Obiettivo dichiarato era quello di formare il carattere e il corpo della gioventù, rendendola fedele al regime, mediante un indottrinamento mentale, emotivo e fisico.

Benecke distingue tre fasi nella storia e nello sviluppo della HJ: una fase iniziale, precedente il 1933; la fase dell'imposizione dell'organizzazione, dal 1933 al 1936; una terza fase del lavoro educativo, dal 1936 al 1939; la fase della guerra, sino al 1945. Le quattro fasi svilupparono di-

namiche interne diversificate, che condussero progressivamente da un iniziale spirito di avventura a una irreggimentazione forzata pena la morte, in tempo di guerra, che portò praticamente la totalità dei ragazzi all'interno della HJ.

Chi non si adeguava alle norme subiva umiliazioni che potevano portare ad essere degradati. L'insufficienza fisica o la paura erano oggetto di stigma e il sistema educativo prevedeva l'uso della violenza e della coercizione: un ragazzo che non sapeva nuotare e temeva l'acqua, per esempio, fu forzato tre volte sott'acqua sino a farlo svenire. Simili pratiche repressive di stampo spartano erano usate correntemente, come applicazione di una ideologia darwinistica. Essere ariani non era sufficiente, occorreva dimostrare forza e coraggio, e aderenza all'ideologia hitleriana. Le gare sportive erano altamente competitive e gli incidenti (ad es. fratture di arti) non erano rari. Tra il 1933 e il 1938, 649 giovani della HJ morirono per gli sforzi: il 21% affogato, il 40% per incidente stradale, il 6,6% per incidente sportivo, il 2,2% in giochi all'aperto, il 5,5 % per polmonite, il 4% per proiettili sparati.

Le punizioni iniziavano con l'ammonimento e arrivavano sino all'arresto per alcuni giorni o per tre anni e all'invio in campi di concentramento. Dal 1939 al 1941, ad esempio, 2.701 adolescenti e giovani furono pesantemente colpiti dalle norme disciplinari (il 15% per comportamenti omosessuali).

Benecke ha esaminato le carte relative ai provvedimenti disciplinari. Le categorie dei puniti erano tre: per razza, per comportamento inadeguato, per trasgressione morale. Per trasgressione morale si intendevano i reati sessuali, ovvero l'aborto per le ragazze, l'onanismo e l'omosessualità per i ragazzi. L'omosessualità costituiva i 2/3 di questa categoria e 1/5 di tutti i reati. Nella seconda categoria rientravano coloro che rubavano, che infrangevano la disciplina, che parlavano contro Hitler e il regime, che avevano rapporti con ebrei. Coloro che rifiutavano l'ideologia nazista erano minacciati, poi puniti con la violenza. Nella terza categoria ricadevano i figli di matrimoni misti, gli ebrei, ma anche i deboli di mente. I disabili mentali, anche se minorenni, erano sterilizzati inizialmente, poi uccisi. Le parole ebreo e omosessuale divennero insulti.

I disabili sensoriali entravano nella HJ e sappiamo dalla loro testimonianza, maschili e femminili, che vivevano questa esperienza come una liberazione, dato che consentiva loro di uscire dalle scuole speciali con internato dove vivevano con pochissimi contatti con il mondo esterno. Pa-

rimenti, le ragazze, la cui formazione anche fisica era finalizzata alla maternità e alla subalternità, di fatto ebbero la possibilità di dimostrare capacità e doti che poterono rafforzarne la autoconsapevolezza.

Coloro che non appartenevano alla razza tedesca erano esclusi, ma l'inasprimento delle norme antiebraiche comportò l'esclusione dalla HJ anche dei figli di matrimoni misti, che inizialmente erano stati accettati. Anche chi aveva un quarto di sangue ebrei era rifiutato, ma l'aspetto fisico contava: un fratello di sembianza ariane risultava accettato, l'altro, di aspetto vagamente israelita, diveniva oggetto di umiliazione e scherno ed era subito scartato.

Inoltre, vi era una gerarchia interna, per cui molti ragazzi ambivano ad elevarsi dalla "massa" per ricoprire posizioni di comando. Il grado di adesione, soprattutto nelle prime fasi, era alto, le minoranze escluse o autoescludentesi perché contrarie al regime non costituivano una seria minaccia, ma furono trattate come tale. Il sistema di controllo era esercitato con forte potere e violenza. I ragazzi erano incoraggiati a denunciare i compagni o gli stessi genitori. Ragazzi di status sociale basso potevano ambire a entrare nella HJ per sentirsi meno isolati e socialmente più integrati. Già gli studi di Heidi Rosenbaum hanno dimostrato come l'appartenenza sociale, politica o religiosa delle famiglie potesse condizionare il vissuto dei ragazzi.

Durante la seconda guerra mondiale, in particolare nel 1944 e 1945, furono chiamati alle armi minorenni anche di 14 anni. Gli atti di coraggio di alcuni di loro furono usati dalla propaganda, che li presentava come eroi e martiri. Almeno 74.000 ragazzi della HJ persero la vita.

Durante la guerra, inoltre, circa 2 milioni di bambini furono allontanati dalle loro famiglie che vivevano in città minacciate dai bombardamenti, e trasportati con treni speciali lontano, in Lager in zone rurali, dove vennero indottrinati e sottoposti a una educazione rigidamente spartana.

Il volume, frutto di una accurata ricerca archivistica, esamina criticamente le fonti e mette a fuoco la storia di migliaia infanzie violate nel corpo e nello spirito. La bibliografia è vastissima, la prospettiva ermeneutica di Luhmann e Elias è discussa. L'autore, giovane professore di storia dell'educazione, dimostra di possedere capacità critica e padronanza metodologica, mettendo a nudo, con dovizia di documenti, gli effetti del totalitarismo nazista sulla gioventù.

*Simonetta Polenghi*







mostra una tendenza sempre crescente: miglioramento della quota dei soggetti all'educazione terziaria (39,9% nel 2017, in linea con l'obiettivo del 40% della Strategia Europa 2020), maggiore partecipazione degli adulti alla formazione continua (10,9% nel 2017) e, inoltre, decresce sensibilmente il tasso di uscita precoce dal sistema scolastico.

Nelle istituzioni deputate all'educazione ed all'istruzione, dunque, è importante creare ambienti capacitanti e generativi di valore per la persona, ovvero investire nelle capacità interne e combinate così come è stato illustrato da M.C. Nussbaum (2012) e al contempo promuovere attività e momenti informali per valorizzare la libertà di pensiero, intesa come *sviluppo* (secondo Sen, 2000). L'approccio alle capabilities consente di riflettere criticamente sulla modalità di pensare sia all'apprendimento che alla formazione dei soggetti nei termini di libertà, capacità e funzionamenti. *Apprendere per capacità e formarsi per capacitazione* potrebbero rivelarsi fondativi per esplorare le potenzialità formative e didattiche degli adulti e delle giovani generazioni per porli nella condizione di apprendere il futuro.

Questo è il nucleo centrale dell'opera: *apprendere il futuro*. Pensare e progettare dei modelli educativi e formativi in chiave sostenibile significa, infatti, pensare ad ambienti di apprendimento trasformativi finalizzati, da un lato, al riconoscimento e raggiungimento degli OSS (obiettivi per lo sviluppo sostenibile) e, dall'altro lato, riconoscano la centralità della partecipazione sociale ad una pratica ed al rafforzamento dei saperi acquisiti dall'esperienza.

Quali possono essere le corrispondenze tra i due approcci? Quali sono i cardini della mappa per apprendere il futuro? I 17 goal possono fornire una fotografia del nostro futuro?

Come sostiene l'autrice, da un lato "l'approccio alla sostenibilità – così come coniugato nell'Agenda 2030 – ha un profilo pragmatico di policy di carattere internazionale che si presterà a valutazioni di sistema negli anni futuri" e, dall'altro lato "l'approccio alle capabilities si presenta come una teoria filosofico-pedagogica che ha influenzato nelle sue diverse voci una platea internazionale di studiosi stimolando una progettualità con un esplicito carattere politico ed il fiorire di studi sul tema delle possibili espressioni della libertà umana come orizzonte educativo".

Il volume, di duecentosettantatre pagine, analizza i due approcci attraverso tre filoni di ricerca: 1) il contesto della formazione professionale dei docenti (con i contributi di Margiotta, Colazzo, Ellerani e Abbate);



2) lo sviluppo delle competenze nel mondo del lavoro (Costa, Dato, d'Aniello, Di Rienzo, Marcone e Pignalberi); 3) le strategie di welfare e le dimensioni etico-politiche della sostenibilità (Malavasi, Sandrini, Andrei e Gargiulo Labriola). Il volume è stato progettato a seguito dei risultati e delle riflessioni emerse in occasione di un Seminario tenutosi nel novembre 2019 a cui hanno preso parte – alle quattro tavole rotonde – ricercatori e docenti dei Dipartimenti di Scienze della Formazione a livello nazionale afferenti sia al gruppo di “*Pedagogia del Lavoro*” della SI-PED sia al Network di ricerca “*Dimensioni pedagogiche e formative del Capability Approach (M.C. Nussbaum, A. Sen): processi di formazione degli insegnanti nella scuola, nel campo dell’educazione degli adulti e della formazione continua*” costituitasi, quest’ultimo, nel luglio 2019.

La costruzione sociale dell’insegnante nel contesto professionale, il capability approach come generatore di valore (*istruzione – goal 4*); l’agency capacitante e sviluppo della competenza, il ruolo delle competenze strategiche, il lavoro dignitoso ed il valore del non formale ed informale nelle pratiche apprenditive (*lavoro – goal 8*); l’alta formazione per l’ambiente, il progetto Accurate sul valore della percezione e della sostenibilità (*città sostenibili – goal 11*): sono alcuni contributi contenuti nel volume a cui si aggiungono le riflessioni di Patricia Navarra di ASviS – nella sezione introduttiva – e le ricerche dei dottorandi/dottori di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione.

Il volume costituisce un punto di riferimento obbligato per tutti quegli studiosi che si sono confrontati – oppure stanno iniziando ad interessarsi – sul tema del capability approach e che sono interessati alla promozione della sostenibilità in campo educativo e formativo.

Pubblicato nella Collana della FrancoAngeli di “Pedagogia del Lavoro”, il volume rappresenta una preziosa occasione di riflessione non solo in campo pedagogico, ma con un’apertura allo sguardo interdisciplinare attento al mondo delle istituzioni e delle imprese. Come afferma la curatrice a pagina 31 “l’utilità della riflessione sistematica che il volume offre consiste nell’idea di una possibile fertilizzazione reciproca tra i due approcci che hanno origini, determinanti e consistenze diverse”.

Al lettore l’impegno a rispondere all’interrogativo che sta alla base del volume: quali sono i cardini della mappa per apprendere il futuro?

Claudio Pignalberi

---

## 5.

---

Maila Pentucci

### **Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento**

Edizioni Junior, Parma, 2018, pp. 152

---

In questo testo, l'autrice si interroga sulla funzione del manuale scolastico nel processo di trasposizione didattica, alla luce delle riforme scolastiche che pongono il curricolo al centro della pratica di insegnamento.

La trasposizione didattica (processo descritto inizialmente da Chevalard nel 1991) riguarda la selezione e formulazione delle conoscenze, elaborate dalle comunità disciplinari, in saperi didattici, ovvero formulati per l'apprendimento degli allievi. L'autrice utilizza il costrutto concettuale di "trasposizione didattica" per esaminare a fondo il processo intellettuale e culturale, condotto da esperti e insegnanti, per ricostruire i saperi nel curricolo e nella pratica in classe. L'ambito di indagine è quindi molto stimolante, perché rappresenta l'interfaccia tra le conoscenze giustificate (che si ritengono fondamentali per l'educazione alla cittadinanza e al pensiero) e i processi di insegnamento/apprendimento; si offre pertanto l'opportunità agli insegnanti di riflettere criticamente sugli strumenti, come il manuale, che mediano la relazione tra saperi e curricolo.

La tesi di Maila Pentucci è che la struttura dei manuali sia un forte congegno di mediazione, che incide sul processo di trasposizione didattica. Come emerge dai primi capitoli del libro, il manuale è sottoposto a un campo di forze istituzionali, pratiche e comunicative molto diverse, perché si trova al centro di istanze multiple: trasmissione del sapere, funzionalità didattica, facilità d'uso da parte di insegnanti, studenti e famiglie. Inoltre, è un genere testuale molto specifico e complesso: l'organizzazione delle informazioni (indice e scansione in capitoli), la scelta degli apparati iconografici (fotografie, figure, grafici, mappe) e degli altri elementi del paratesto (layout, font, evidenziazioni, ecc.) configurano un ruolo molto forte del libro di testo nel processo di trasposizione didattica; infatti, la struttura testuale seleziona, organizza, mette in rilievo alcuni aspetti del sapere curricolare, rendendoli più facilmente comunicabili, lasciandone altri impliciti.

Nel libro, l'autrice analizza, con gli strumenti della semiologia, un campione di manuali per la scuola primaria e secondaria di primo grado, per quanto riguarda i saperi storici e geografici. Ne emerge che l'organizzazione testuale dei manuali tende a favorire una comprensione sequenziale dei concetti, la temporalità si dispone come una successione lineare di eventi e di epoche. Inoltre, il registro linguistico del manuale tende all'assertività, riducendo l'esplicitazione del ruolo della metodologia nella costruzione dei saperi, con il rischio di marginalizzare le controversie nella conoscenza e la riflessione epistemologica degli studenti. Inoltre, la funzione delle immagini è tendenzialmente accessoria, confermativa del testo scritto, mentre andrebbe favorita l'esplicitazione della logica sottostante alle forme di rappresentazione, in quanto esse "sono una costruzione di una realtà altra e autonoma" (p. 118) e quindi sono costituite da convenzioni che producono la codifica delle informazioni secondo criteri di rilevanza molto selettivi. In alternativa, si potrebbero utilizzare e discutere in classe modalità diverse di comunicazione, tramite le mappe geografiche, sfruttando di più le loro potenzialità argomentative, per indicare movimenti, percorsi e relazioni, che sono fondamentali per l'educazione alla cittadinanza nel mondo contemporaneo.

Nel libro è presentata una ricerca condotta dall'autrice, con cinque insegnanti di diversi gradi scolastici, tramite videoregistrazioni in classe, interviste, riflessioni scritte da parte delle docenti. Pur nella limitatezza del numero dei soggetti e dello spazio consentito per l'analisi, ne emerge un'adesione della didattica in classe all'organizzazione e alla testualità del manuale, con poche deviazioni rappresentate in particolare da organizzatori grafici.

Pentucci suggerisce l'ipotesi che il peso culturale del manuale si sia accentuato in un contesto scolastico non più guidato da un Programma nazionale di istruzione, con la sequenza di contenuti da insegnare. Il contesto, definito dalle Indicazioni nazionali, lascia agli insegnanti una zona di elaborazione culturale molto ampia e incerta durante la programmazione curricolare. Pertanto, è forte il rischio di appoggiarsi al manuale per strutturare il curricolo e per mediare la comunicazione in classe dei contenuti disciplinari, laddove la comunità professionale degli insegnanti è debole, divisa o con pochi punti di riferimento. Quindi, come mediatore, il libro di testo sostituisce, nella pratica didattica, la scansione dei contenuti e le modalità che erano inglobati nella "rassicurante prescrizione che apparteneva ai programmi ministeriali" (p. 11).

Il libro di Maila Pentucci quindi affronta in maniera molto stimolante un problema cruciale, per favorire l'elaborazione di una cultura della "programmazione curricolare" da parte degli insegnanti. L'autrice fornisce strumenti molto precisi e pertinenti per favorire lo sviluppo di una competenza critica nell'analisi dei libri di testo come oggetti culturali. I libri di testo sono artefatti compositi, in cui le diverse dimensioni hanno un significato costitutivo della sua forma unitaria e un impatto sui modelli mentali che gli studenti elaborano riguardo i concetti fondanti. Un percorso potenzialmente produttivo nelle comunità professionali degli insegnanti è l'analisi critica del libro di testo, come strumento potente della trasposizione didattica. Discutere della struttura di un libro di testo nella trasposizione didattica dei saperi diventa così l'occasione per riflettere sugli aspetti della conoscenza che gli insegnanti ritengono rilevanti per le giovani generazioni e sulle forme della comunicazione didattica che favoriscono l'apprendimento degli allievi.

Forse il pregio maggiore del libro è quello di stimolare gli insegnanti e offrire loro gli strumenti semiologici per condurre attività di ricerca-azione all'interno della programmazione di Istituto. Questa è una grande opportunità per far crescere una comunità professionale orientata alla logica del curriculum e non più al programma.

*Paolo Sorzio*



## Editoriale

Paolo Calidoni, Liliana Dozza, Massimiliano Fiorucci, Brunella Serpe

## Sezione Monografica

Attila Horváth H.	Antonella Poce
Segundo Moyano Mangas	Daniela Dato
Barry Hake	Sergio Tramma
Anna Maria Colaci	Barbara Gross – Susanne Schumacher
Edoardo Puglielli	Manuela Ladogana
Luisa Pandolfi	Silvia Nanni
Monica Guerra – Elena Luciano	Roberta Piazza
Matteo Cornacchia – Gina Chianese – Elisabetta Madriz	Manuela Fabbri
Massimiliano Costa – Daniele Morselli	

## Miscellanea

Luca Odini	Fabrizio Pizzi
Paolo Alfieri	Stefano Pasta
Gabriella D'aprile	Francesca Oggioni
Renata Viganò	

## Recensioni

Franco Cambi	Claudio Pignalberi
Simonetta Polenghi	Paolo Sorzio
Andrea Bobbio	

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
fondata nel 1989

[www.siped.it](http://www.siped.it)