



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi
di Firenze

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

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

LA RICERCA IN EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE. PASSATO E FUTURO / Paolo Federighi. - ELETTRONICO. - (2018), pp. 5-34.

Availability:

This version is available at: 2158/1135613 since: 2018-09-23T14:35:00Z

Publisher:

Florence University Press

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

Educazione in età adulta

Ricerche, politiche, luoghi e professioni

a cura di
PAOLO FEDERIGHI

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2018

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

(Studies on Adult Learning and Education ; 9)

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

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

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

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

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra

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

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

Certificazione scientifica delle Opere

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

Consiglio editoriale Firenze University Press

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

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

This book is printed on acid-free paper

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

SOMMARIO

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

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

Paolo Federighi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. *La faticosa ricerca di una denominazione*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Dalla scelta dei termini alla ricerca di una definizione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. *L'idea di soggetto*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. *Il soggetto trasformatore*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Il controllo delle valenze educative come obiettivo della ricerca

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

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

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

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

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

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

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

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

8. *La nuova definizione dell'educazione degli adulti*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. La ricerca trasformativa

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

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

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

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

10.1 Il senso della ricerca

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

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

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

10.2 *L'efficacia della ricerca*

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

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

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

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

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

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

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

11. Ricerca educativa e condizioni educative della popolazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12. La sfida dell'aumento della povertà educativa relativa

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

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

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

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

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

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

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

Provocatoriamente Bourdieu prende come esempio l'Università:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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