



Educazione in età adulta

Ricerche, politiche, luoghi
e professioni

a cura di
Paolo Federighi



Studies on Adult Learning and Education

Studies on Adult Learning and Education

Direzione

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

Consiglio scientifico

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

Educazione in età adulta

Ricerche, politiche, luoghi e professioni

a cura di
PAOLO FEDERIGHI

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2018

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

(Studies on Adult Learning and Education ; 9)

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

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

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

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

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra

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

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

Certificazione scientifica delle Opere

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

Consiglio editoriale Firenze University Press

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

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

This book is printed on acid-free paper

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

SOMMARIO

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

SEZIONE II
GLI APPROCCI

L'APPROCCIO DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE 87
Liliana Dozza

LA RICERCA IN EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA:
TRA SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E CONTESTO SOCIALE 95
Roberta Piazza

APPROCCIO OLISTICO TRA RICERCA E AZIONE EDUCATIVA.
RIFLESSIONI INTRODUTTIVE 113
Giovanna Del Gobbo

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: TRA OLISMO E RIDUTTIVISMO.
L'APPROCCIO OLOGRAMMATICO 123
Carla Xodo

L'APPROCCIO TRANSDISCIPLINARE E TRASFORMATIVO
ALLA RICERCA 133
Loretta Fabbri

PARTE SECONDA
I CAMPI DELLA RICERCA DAL PRESENTE AL FUTURO

SEZIONE I
LE POLITICHE

ABBANDONO DEGLI STUDI E DELLA FORMAZIONE: AZIONI E
STRATEGIE PER RIDURRE GLI *EARLY SCHOOL LEAVERS* 145
Chiara Biasin

INFRASTRUTTURE EDUCATIVE DI COMUNITÀ. RIFLESSIONI
SULLE POLITICHE EDUCATIVE A PARTIRE DA EVIDENZE DI
RICERCA 159
Glenda Galeotti

EDUCARE AL BENESSERE PER MIGLIORARE IL CONSUMO
CULTURALE 175
Maria Luisa Iavarone

SUPPORTING KEY COMPETENCES AND SOFT SKILLS
IN HIGHER EDUCATION 181
Claudio Melacarne, Carlo Orefice, Mario Giampaolo

META-ANALISI DEGLI ORIENTAMENTI DI RICERCA
INTERNAZIONALI SULLE POLITICHE DI EFA 187
Marcella Milana

SEZIONE II
I LUOGHI

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

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

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

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

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

LA QUALITÀ EDUCATIVA DEI LUOGHI DI LAVORO 239
Francesca Torlone

SEZIONE III
IL PUBBLICO E I PUBBLICI SPECIALI

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

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

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

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

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

PREFAZIONE

Paolo Federighi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Firenze, 20 luglio 2018

LA DIMENSIONE FORMATIVA NEL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL PROGETTO MIGRATORIO

Francesco De Maria

1. Migrazioni internazionali, mobilità e politiche europee

Era il 1990 quando, nel primo *Human Development Report* dell'UNDP (United Nations Development Programme) – su ispirazione dell'economista indiano Amartya Sen (premio Nobel per l'economia nel 1998) e del direttore ed economista pachistano Mahbub ul Haq – si definiva il concetto di *sviluppo umano* come quel processo di allargamento delle scelte delle persone in cui, prima ancora dell'espansione del reddito, è la persona stessa ad assumere centralità, insieme all'accesso alle opportunità, alla formazione delle capacità e all'uso che le persone ne fanno (UNDP, 1990). Questo approccio, centrato sull'espansione delle libertà e delle capacità, porta a significative implicazioni sul modo in cui è possibile pensare la mobilità umana. Il punto fondamentale non riguarda tanto il movimento, quanto la libertà che le persone hanno di decidere se spostarsi o meno: «Mobility is a freedom. Movement is the exercise of that freedom» (UNDP, 2009: 14-15). La mobilità umana è un fenomeno molto complesso che può essere inteso sia come reazione a macro-processi di trasformazione sociale e strutturale del contesto, che come espressione a livello micro delle capacità, dell'azione e della libertà di scelta delle persone (De Haas, UNDP, 2009). La mobilità umana riguarda la capacità di individui, gruppi o famiglie di scegliere il proprio luogo di residenza; la dimensione soggettiva incide nella costruzione del progetto migratorio e le teorie che tengono conto solo dei fattori di spinta economici, non collegano il quadro sociale più complesso all'interno del quale matura la scelta stessa (UNDP, 2009). L'aumento del fenomeno delle migrazioni internazionali è rimasto proporzionale all'aumento della popolazione mondiale (De Haas *et al.*, 2018) e coinvolge oggi a livello globale 257,7 milioni di persone residenti in un paese diverso da quello di nascita (173 milioni nel 2000 e 220 milioni nel 2010); l'età media è di 39 anni e la percentuale di donne è pari al 48,4% (United Nations Department of Economic and Social Affairs [UNDESA], 2017). Coloro che secondo la classificazione dell'UNHCR – *refugees, asylum-seekers, internally displaced persons (IDPs), returnees (refugees and IDPs), stateless, other group* – rientrano nella categoria della migrazione forzata e hanno dovuto lasciare il proprio paese per conflitti, persecuzioni, violenze

o disastri naturali – dunque categorie vulnerabili e bisognose di assistenza – erano, alla fine del 2016, 65,6 milioni (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2017). Chi è costretto a lasciare il proprio paese di nascita in modo forzato, rappresenta una percentuale minore, ma non per questo trascurabile, rispetto a chi emigra per motivi economici legati al lavoro, per questioni familiari o per motivi di studio (International Organization for Migration [IOM], 2017). Secondo una stima dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, nel 2015 i lavoratori migranti rappresentavano circa il 64% della popolazione migrante internazionale (International Labour Organization [ILO], 2015). I dati del Dipartimento economico e degli affari sociali delle Nazioni Unite (2017) ci dicono che nel 2017 il 74% dei migranti era in età lavorativa compresa tra i 20 e i 64 anni. Ogni continente presenta una quota di migranti internazionali in ingresso e in uscita, ed il primato – in entrambi i casi – già dagli anni 2000 va al continente asiatico, seguito al secondo posto dall'Europa. Ciò che emerge da questo quadro è che la migrazione avviene principalmente tra paesi che si trovano all'interno della stessa regione del mondo e nel 2017 il 67% del totale dei migranti internazionali proveniva da 20 maggiori paesi o aree di origine: 11 in Asia, 6 in Europa e uno ciascuno rispettivamente in Africa, America Latina/Caraibi e America del Nord (UNDESA, 2017). Complessivamente, sulla popolazione mondiale, si conta che circa una persona su 30 è un migrante internazionale; le rotte, le strategie migratorie, le tipologie di migranti e i numeri, compongono un quadro molto complesso e diversificato, che non è possibile ricondurre a unitarietà interpretativa ma che andrebbe considerato nei suoi molteplici aspetti, cause e conseguenze presenti nei paesi di origine e nei paesi di destinazione, e all'interno di un quadro oggi più che mai globale e globalizzato. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite riconosce il contributo positivo dei migranti per la crescita inclusiva e lo sviluppo sostenibile, auspicando – con l'obiettivo 10, *Ridurre l'ineguaglianza all'interno e tra i Paesi* – la facilitazione di una migrazione ordinata, sicura e regolare anche attraverso l'attuazione di politiche migratorie programmate e ben gestite (United Nations [UN], 2015). L'unione europea si muove oggi¹ all'interno del quadro tracciato a partire dal 2005 dal *Global Approach on Migration* (GAM), poi *Global Approach on Migration and Mobility* (GAMM)

¹ Già nel 1994, la Commissione Europea, con una comunicazione sull'immigrazione e le politiche di asilo, ha affrontato il tema della pressione migratoria verso l'Europa e delle cause profonde che la determinerebbero; ha individuato soprattutto nella disparità economica la causa più significativa, ma considerando rilevanti anche i fattori demografici e ambientali, o le cause relative alla violazione dei diritti umani o la situazione politica instabile nei paesi d'origine (Commissione Europea, 1994). L'approccio che viene adottato con questo documento, pur combinando azioni di controllo a breve termine dei flussi irregolari e cooperazione a lungo termine con i paesi di origine per rimuovere le cause profonde della migrazione, è stato definito dalla letteratura specialistica essenzialmente «conservativo nel suo ambito» (Gent, 2002: 10), contenendo al suo interno azioni volte a diminuire la

del 2011, che ha portato alla presentazione dell'*Agenda Europea sulla Migrazione* fondata su quattro pilastri fondamentali: riduzione degli incentivi alla migrazione irregolare; gestione delle frontiere; politica comune europea di asilo forte; attuazione di una nuova politica di migrazione legale (European Commission [EC], 2015). Sono seguiti: nel 2015, l'istituzione del Fondo Fiduciario di emergenza dell'Unione Europea per la lotta alle cause profonde delle migrazioni in Africa; nel 2017, l'approvazione del nuovo consenso europeo in materia di sviluppo e l'adozione del piano di investimenti esterni pubblici e privati, per il miglioramento dello sviluppo economico e sociale, con particolare attenzione alla creazione di posti di lavoro (EC; Directorate-General for International Cooperation and Development [DG DEVCO]). Al fine di cogliere le sfide e le opportunità legate allo sviluppo e alla migrazione, l'Unione Europea si pone l'obiettivo di realizzare investimenti e innovazioni per aumentare le opportunità di crescita e occupazione, sostenendo al contempo i sistemi sociali e di istruzione (European Commission, 2017). L'Agenda Europea sulla Migrazione lavora per la costruzione di politiche in grado di agire univocamente ed incidere sulle cause profonde del fenomeno migratorio (European Commission, 2015). Le ONG Europee ritengono indispensabile il sostegno attivo e mirato alle piccole e medie imprese (PMI) locali, nel rispetto dei diritti umani e del lavoro e secondo le norme e le convenzioni internazionali (Poissonnier, 2016). Risulta dunque prioritario sviluppare azioni coerenti e integrate, programmi di ricerca e valutazioni di impatto, per la costruzione di conoscenza *evidence based* in grado di guidare e riorientare la costruzione di politiche efficaci e sostenibili in materia di migrazione e mobilità. Il sostegno all'occupazione e gli investimenti in istruzione e formazione sono due delle priorità strategiche a cui le politiche migratorie e di cooperazione internazionale si rivolgono per rispondere nei paesi d'origine alle problematiche legate all'immigrazione, anche se non esistono ad oggi modelli di intervento integrati la cui efficacia sia stata dimostrata (AICS, CEIS, & ICID, 2017).

2. Il Caso della Costa d'Avorio sulla migrazione dei giovani

Questo contributo si inserisce all'interno di un lavoro di ricerca più ampio² che si concentra sul fenomeno dei flussi irregolari dall'Africa

pressione migratoria, azioni per il controllo dei flussi ed il rafforzamento delle politiche di integrazione per i migranti legali (Commissione Europea, 1994).

² La ricerca condotta in Costa d'Avorio è realizzata dal Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze in collaborazione con l'Università Félix Houphouët Boigny di Abidjan (Costa d'Avorio) e l'ONG Terre des Hommes Italia ONLUS. La supervisione scientifica è della Prof.ssa Giovanna Del Gobbo ed il coordinamento metodologico della dott.ssa Glenda Galeotti.

dell'Ovest verso l'Europa (OIM, Migration Flow Europe), che confluiscano sulla rotta mediterranea fino ad arrivare sulle coste italiane (UNHCR, Operational Data Portal). Nello specifico lo studio si sviluppa a partire dal caso della Costa d'Avorio, un paese che, nonostante dal 2011 abbia registrato un tasso di crescita economico positivo (tre/quattro volte superiore rispetto alla media del continente nel 2016), soffre della mancanza di strategie e politiche globali in grado di favorire il benessere delle persone e soprattutto l'inclusione sociale e lavorativa della fascia di popolazione più giovane tra i 15 e i 29 anni, che fatica ad inserirsi efficacemente nel mercato del lavoro in assenza di misure adeguate per lo sviluppo di competenze e l'inserimento professionale. Il lavoro giovanile è caratterizzato dallo svolgimento di mansioni non qualificate, a causa del basso livello di istruzione e formazione, del disallineamento con le competenze richieste e di una bassa cultura imprenditoriale. Il sistema educativo si attesta tra i peggiori in Africa e nel 2013 un giovane su tre rientrava nella categoria dei NEET, mentre la quasi totalità dei giovani tra i 14 e i 35 anni nel 2016 era impiegato nel mercato informale (Centre de développement de l'OCDE, 2017; World Bank, 2017; AfDB, OECD & UNDP, 2017). Lo sviluppo dell'imprenditorialità giovanile – in un quadro di politiche attive per il lavoro correlate a strategie e politiche formative efficaci – potrebbe essere una leva per lo sviluppo in un contesto in cui ricercare altrove migliori opportunità e possibilità di realizzazione del proprio progetto di vita e professionale, può sembrare l'unica soluzione percorribile. La ricerca attualmente in corso (sulla quale non verranno forniti in questa sede ulteriori approfondimenti) avrà come obiettivo la creazione di evidenze empiriche trasferibili e modellizzabili che avranno come finalità ultima desiderata l'incidenza sulle politiche, non limitandosi ad ispirarle, ma interferendo con i processi concreti del *policy making*, attraverso un approccio trasformativo, orientato al futuro e dal carattere predittivo e secondo il principio che i risultati delle politiche corrispondono alle attese, solo se fondate sull'evidenza e attente all'impatto che le misure sono in grado di generare (Federighi, 2017). La ricerca educativa che incide sulla politica ha la possibilità di generare un terreno fertile per lo sviluppo locale e la creazione di contesti di vita favorevoli e funzionali alla realizzazione delle proprie aspettative di vita, in cui il soggetto possa essere capace di trasformare le proprie aspirazioni in cambiamenti effettivi all'interno del proprio contesto sociale di vita e di lavoro.

3. Il nesso migrazione-sviluppo ed il ruolo dell'aspirazione e della capacità migratoria

Il rapporto tra fenomeno migratorio e processi di sviluppo è stato, dal secondo dopoguerra in avanti, al centro di un dibattito – tra approcci di-

sciplinari, studi e ricerche – di volta in volta orientato su una o un'altra prospettiva legate alle più ampie teorie sociali e dello sviluppo, e oscillando avanti e indietro come un pendolo tra visioni ottimistiche e pessimistiche relative al fenomeno (De Haas, 2012). Analizzare i processi di trasformazione sociale aiuta a comprendere i legami tra mobilità umana e cambiamento globale, tenendo conto della complessità di variabili, contesti e mediazioni che interagiscono e influiscono sul fenomeno migratorio, considerato come parte del processo stesso di trasformazione e cambiamento delle relazioni politiche, economiche e sociali (Castles, 2010). Il recente dibattito politico sul nesso migrazione-sviluppo è andato avanti in modo separato dal dibattito sul fenomeno migratorio in generale – e come ci dice de Haas (2010a) – a causa della maggiore attenzione sui processi migratori e sulla concentrazione sugli effetti determinati nelle società riceventi, piuttosto che sull'eterogeneità del fenomeno e sull'impatto della migrazione sullo sviluppo nelle società di invio. A partire dagli anni Ottanta e Novanta del Novecento, inizia a essere riconosciuta la natura non deterministica ma eterogenea dell'impatto della migrazione sullo sviluppo, grazie al contributo di alcuni filoni di ricerca riconducibili alla *New Economics of Labor Migration* (NELM), alla *Household Livelihood Strategy* ed alla *Transnational Perspective*. Gli studi sul nesso tra migrazione del lavoro e sviluppo economico ci dicono che «there is no automatic mechanism by which international migration leads to development» (Papademetriou, Martin, 1991 – citato in De Haas, 2010: 240). La comprensione e l'interpretazione del nesso migrazione-sviluppo, attraverso l'integrazione di diversi approcci e prospettive, implica la concettualizzazione della migrazione internazionale come

an integral part of transnational livelihood strategies pursued by households and other social groups. Return visits and return migration, remittances, transnational business activities as well as investments and political involvement in origin countries are all expressions of the transnational character of a migrant's life (De Haas, 2010a: 248).

L'impatto di una strategia migratoria non può essere valutato se considerato al di fuori della sua relazione con altre strategie di sostentamento multi-settoriale e multi-locale, che compongono quello che è stato definito il *portfolio of household activities* (Stark, 1991). Anche la possibilità per i migranti e le loro famiglie di acquisire un'identità transnazionale (Vertovec, 1999), sviluppando una *double loyalties* nei confronti della società ricevente e quella di origine, è un elemento che aiuta a comprendere le dinamiche e le conseguenze connesse al fenomeno della migrazione, oggi più che mai influenzato e condizionato dallo sviluppo della tecnologia e dei mezzi di comunicazione, permettendo di lavorare e vivere simultaneamente in luoghi lontani. La prospettiva transnazionale sfida i modelli assimilatori di integrazione dei migranti e

the implication is that clear-cut dichotomies of ‘origin’ or ‘destination’ and categories such as ‘permanent’, ‘temporary’, and ‘return’ migration are increasingly difficult to sustain in a world in which the lives of migrants are increasingly characterised by circulation and simultaneous commitment to two or more societies (De Haas, 2005: 1273).

È il caso delle diaspore e del ruolo che queste hanno e possono avere nello sviluppo dei paesi di origine, e di come i legami sociali attraversino i confini degli stati nazionali e permettano di mantenere una connessione con il locale importante e costante per la loro vita (Sinatti, Horst, 2015). Viene messa in dubbio anche l’ipotesi che la partenza dei migranti rappresenterebbe automaticamente una perdita di capitale umano per il paese di origine, sotto forma di *brain drain* (fuga di cervelli) o *brawn drain* (fuga di forza lavoro) (Penninx, 1982 – citato in De Haas, 2010: 235). Il brain drain può essere visto dalla prospettiva di un significativo guadagno a livello di conoscenze e competenze acquisite – *brain gain* – attraverso la realizzazione dell’esperienza migratoria fuori dal proprio paese di origine (Stark, Helmenstein, Prskawetz, 1997: 228). La migrazione risulta essere un tentativo deliberato dei gruppi sociali di migliorare il loro status sociale ed economico e le rimesse economiche e sociali sono espressione di forti legami transnazionali e del desiderio di migliorare la vita di coloro che sono rimasti nei paesi di origine (Levitt, 1998). Le rimesse rappresentano un investimento che però non implica necessariamente la riduzione della povertà, se non inserite all’interno di un terreno politico sociale, fertile e favorevole (Taylor, 1999). La letteratura ha prodotto diverse evidenze sul nesso Migrazione-Sviluppo e sulla correlazione tra maggior sviluppo sociale ed economico e livelli più alti di mobilità. Il fenomeno del *migration hump* (Martin, Taylor, 1996) spiega come a maggiori livelli di sviluppo non corrispondano, almeno nel breve periodo, minori flussi migratori e che anzi, maggiore benessere e possibilità produrrebbero l’effetto opposto legato a maggiori aspirazioni e aspettative legate al progetto migratorio. La figura 1 mostra come l’aspirazione migratoria cresca in funzione del differenziale tra aspirazioni personali e opportunità limitate offerte dal contesto. L’idea che lo sviluppo porti ad una minore migrazione si basa sulla nozione popolare che i più poveri, i disperati e gli affamati hanno la tendenza più alta a migrare (De Haas, 2007).

Hein de Haas (2010a) propone un quadro concettuale plurale ed eterogeneo sul nesso migrazione-sviluppo (Fig. 2) che integra i contributi della NELM, dei *livelihood approaches* e della *transnational perspective*, insieme al concetto di sviluppo basato su una prospettiva più ampia e funzionale dello sviluppo umano e dello sviluppo delle capacità, proposto a partire dagli studi di Amartya Sen. La migrazione, in questa prospettiva, si lega allo sviluppo nella misura in cui favorisce e promuove la creazio-

ne di nuove competenze spendibili nei paesi di origine e destinazione, e l’investimento in educazione è visto in correlazione con l’aumento di risorse derivanti dall’esperienza migratoria diretta e indiretta (di riflesso sulle famiglie di origine), differente in base al tipo di migrazione e agli incentivi strutturali presenti. Secondo questo modello, l’educazione può generare due effetti: da un lato, la creazione di ulteriori aspirazioni e capacità migratorie e dall’altro, la capacità di miglioramento dello sviluppo nel proprio paese; entrambi, evidentemente, come conseguenza di un incremento di *agency* e capacità individuali.

Figura 1 – Rapporto tra sviluppo, capacità e aspirazione a migrare [De Haas, 2010b].

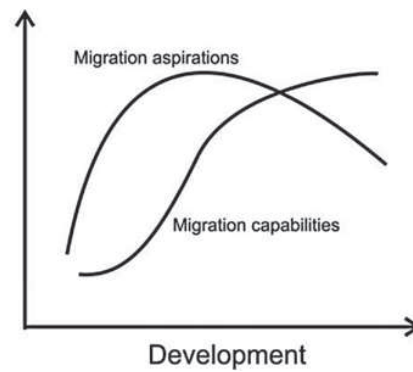
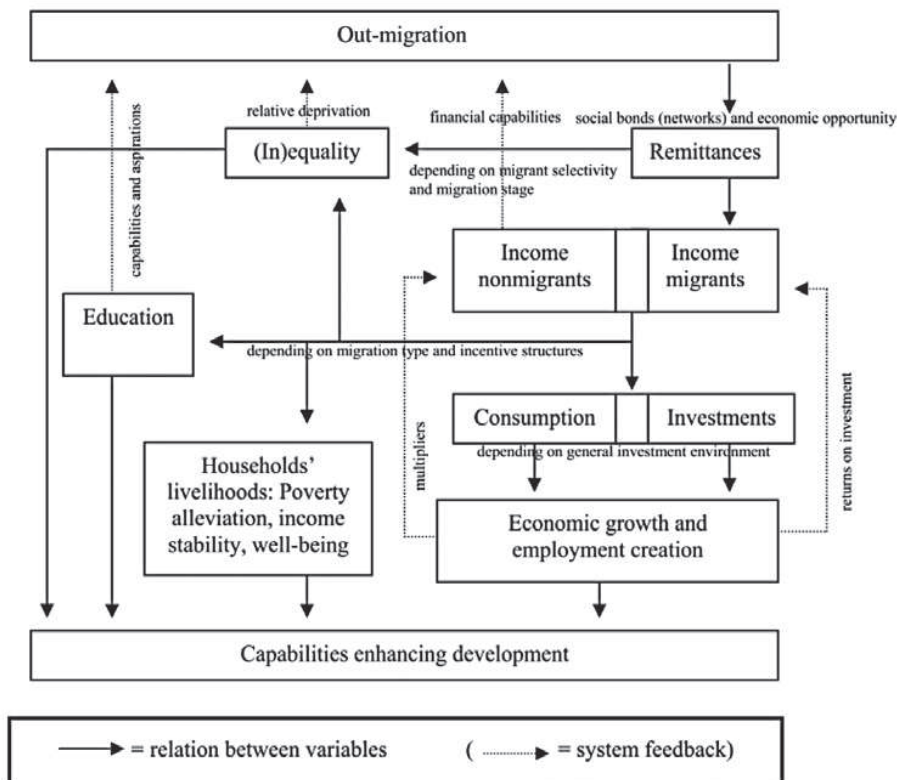
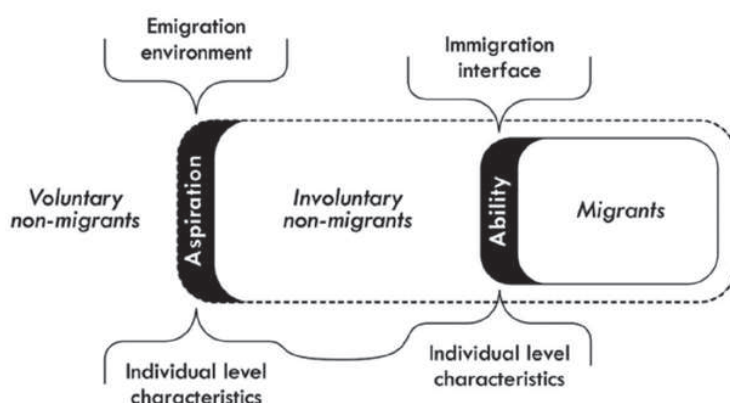


Figura 2 – Interazione, migrazione e sviluppo [De Haas, 2010a].



I *drivers* della migrazione³ sono quegli elementi strutturali che consentono e limitano l'esercizio dell'*agency* del soggetto il quale è agente, non solo perché è libero di agire e auto-determinarsi, ma nella misura in cui è capace di trasformare le proprie aspirazioni e aspettative di vita all'interno del contesto sociale in cui è inserito (Van Hear, Bakewell, Long, 2017). La migrazione si inserisce all'interno di un quadro multilivello in cui a livello macro, i fattori di contesto generali e le strutture politiche, economiche e sociali influenzano la grandezza, la natura e la selettività della migrazione; a livello micro, le condizioni di sviluppo locale determinano le possibilità e le opportunità di vita che creano le condizioni per la maturazione della scelta migratoria e delle capacità per intraprendere un progetto migratorio. Carling (Carling, Schewel, 2018: 2-3) – già a partire dal 2002 (Fig. 3) – propone un quadro in cui le aspirazioni e le capacità sono messe in relazione con l'evento migratorio.

Figura 3 – Aspiration/ability model [Carling, 2002].



L'aspirazione è rappresentata come qualcosa di fluido che varia in base al grado di scelta e coercizione; sono determinanti le relazioni tra i fattori individuali e le caratteristiche del contesto che influenzano i modelli di chi desidera migrare o rimanere. La capacità di realizzazione del progetto migratorio è vincolata dagli ostacoli e dalle opportunità del contesto che il soggetto incontra lungo il processo di formazione della propria scelta. L'aspirazione migratoria non determina automaticamen-

³ Uno studio recente di Carling e Collins (2018) mostra l'evoluzione dei concetti presenti in letteratura – i termini *cause*, *determinants* e *drivers* della migrazione – utilizzati per spiegare e analizzare i fattori che influenzano i flussi migratori: «since the 1990s, “determinants” has become less commonly used, “causes” occurs with more or less constant frequency and “drivers” has rapidly become a dominant theoretical concept after debuting in the early 2000s» (p. 11). Per un maggiore approfondimento, che non sarà oggetto di studio di questo contributo, consultare (Lee, 1966; Black *et al.*, 2011; Van Hear, Bakewell, Long, 2017; de Haas, 2010a; Castles, 2010; Bansak, Simpson, Zavodny, 2015; De Haas, Fransen, 2018; De Haas *et al.*, 2018).

te la migrazione, pertanto solo alcuni avranno le capacità personali per realizzare tale scelta. Le categorie dei non migranti rappresentate nel modello, fanno riferimento sia a chi sceglie di restare a casa perché considera la non migrazione preferibile alla migrazione (*non migranti volontari*); sia a chi, pur avendo un'aspirazione migratoria, è privo delle capacità per farlo (*non-migranti involontari*). I migranti sono dunque coloro che, in presenza di un'aspirazione migratoria, sono riusciti a superare tutti gli ostacoli presenti nel contesto e, grazie alle proprie abilità, a realizzare il proprio progetto di migrazione. Il contesto locale determina dunque in che misura le persone sono in grado di essere e fare, quindi di *funzionare*, secondo l'approccio dello sviluppo umano o delle capacità che collega la valutazione della qualità della vita alla valutazione della capacità di funzionare delle persone (Sen, 1989)⁴; o anche, potremmo dire, alla libertà di una persona di scegliere – e non di adattarsi⁵ – tra diversi modi di vivere e di apprendere, in quanto essere educabile centrale, libero e protagonista del proprio processo formativo (Laporta, 1996). La capacità di aspirare e avere aspettative di vita diverse, per riuscire a cogliere migliori opportunità di vita, permette, se rafforzata, di avere uno sguardo orientato al futuro e trovare le risorse necessarie per contestare e trasformare le condizioni della propria esistenza (Appadurai, 2007). A seconda della percezione del proprio funzionamento e dell'influenza agita e subita dal contesto, la propensione delle persone a migrare è vista come una funzione delle loro aspirazioni e della loro capacità di farlo (De Haas, 2010a; 2010b). Mentre le persone con capacità sufficienti per realizzare un progetto migratorio potrebbero però non decidere mai di migrare, l'assenza della capacità migratoria, anche in presenza di aspirazione, rende in ogni caso la migrazione volontaria molto improbabile (Czaika, Vothknecht, 2014). Ci sarebbe la necessità di guardare ai flussi migratori internazionali con più realismo, considerando i costi sociali ed economici sostenuti dai lavoratori migranti e dalle loro famiglie, riconoscendone la dignità nel dibattito sulle tematiche migratorie in termini di diritti umani, all'interno del nesso sviluppo-migrazione e usando l'approccio delle capacità come quadro teorico e interpretativo (Preibisch, Dodd, Su, 2016). In tal senso de Haas (2010b) afferma che:

⁴ Sui concetti di funzionamento e capacità, Alessandrini (2014) chiarisce che: «il concetto di *funzionamento* richiede di essere compreso per cogliere l'intero schema teorico: costituisce, infatti, il punto finale del concetto di capacità. I funzionamenti sono le capacità che si possono o si devono prendere in considerazione. Per Sen, le capacità infatti vanno intese come uno schema aperto a differenza di Nussbaum per la quale è possibile elaborare una vera e propria tassonomia di capacità» (Alessandrini, 2014: 23).

⁵ Si rimanda al concetto di *preferenze adattive* di Amartya Sen e Jon Elster, citato in Nussbaum, 2011: 58: «a volte l'adattamento subentra dopo che la persona ha desiderato una certa cosa [...] altre volte, però, le persone imparano subito a non volere certe cose, perché questi beni sono fuori dalla portata, per genere, razza, o classe».

se concepiamo la migrazione come una risposta alle opportunità spaziali piuttosto che ai semplici differenziali economici, è possibile ottenere una teoria della migrazione più inclusiva che copra la maggior parte delle forme di migrazione [...] (senza) una distinzione piuttosto artificiale tra migrazione economica e forzata (De Haas, 2010b: 18)⁶.

Così non sembra essere, in quanto:

le aspirazioni sono rimaste vistosamente assenti dalla tradizionale teoria della migrazione, che generalmente assume che l'utilità derivante alle persone dalla migrazione sia principalmente definita da fattori 'esogeni' come i differenziali di reddito e di occupazione. Ciò presuppone che le preferenze siano costanti e che persone diverse reagiscano in modo simile a stimoli esterni simili. Questo esemplifica il ruolo limitato che questi modelli attribuiscono all'*agency* (De Haas, 2010b: 17)⁷.

Le aspirazioni, insieme ai desideri, modellano la vita del soggetto che vive il presente in collegamento con un futuro possibile o potenziale (Carling, Collins, 2018). Con il concetto di aspirazione spaziale, Carling (2014) allarga il dibattito ai desideri e alle ambizioni personali legate, sia alla scelta migratoria, che alla possibilità di scegliere di restare. Le aspirazioni spaziali possono essere realizzate o represses, portando a risultati di mobilità o immobilità forzati o volontari. Impedendo a qualcuno di trovarsi nel luogo in cui vorrebbe essere, reprimendone l'aspirazione con la costrizione e contro la volontà soggettiva, si determina un duplice effetto: la migrazione, nonostante il desiderio di rimanere; la non migrazione, nonostante la voglia di partire.

Le aspirazioni permettono di guardare ad un futuro potenziale, realizzabile attraverso l'esercizio dell'*agency* e l'utilizzo delle proprie capacità. Il soggetto che immagina un futuro possibile, accompagnato nel processo di trasformazione delle condizioni della propria esistenza, potrà agire sulle cause e sui problemi che hanno portato alla generazione dei propri bisogni.

4. Il processo di formazione della scelta migratoria

L'intento di questo contributo è problematizzare il fenomeno delle migrazioni internazionali e riflettere sulla costruzione dei progetti migratori attraverso un approccio critico-trasformativo proprio di quelle «teorie appartenenti alla prospettiva trasformativa (che) rappresentano

⁶ Traduzione propria.

⁷ Traduzione propria.

quanto la “pedagogia critica” ha prodotto sul terreno della interpretazione e della gestione dei processi formativi nell’età adulta» (Federighi, 2007: 38). Il paradigma critico ha come finalità l’acquisizione della conoscenza per la trasformazione della realtà, «un fine emancipatorio che guida la comprensione critica della realtà, finalizzata alla scoperta ed alla pratica dei modi per migliorarla» (Federighi, 2000: 30). L’oggetto dell’educazione degli adulti, in cui si ritrova la definizione del tipo di soggetto che in questo lavoro viene preso in considerazione, è costituito dal «processo formativo del soggetto individuale e collettivo, inteso come *soggetto trasformabile e trasformatore* delle condizioni educative che lo interessano nella vita quotidiana e nel lavoro, nell’educazione naturale ed in quella artificiale» (Federighi, 2000: 29). Il soggetto che sviluppa aspirazioni migratorie può essere considerato come un soggetto adulto, attore centrale del proprio processo di formazione, inserito all’interno di un contesto che lo condiziona ma che allo stesso tempo interpreta e trasforma individualmente e collettivamente, in quanto membro di una comunità. Il soggetto che apprende è inserito all’interno di un processo dinamico, di modifica e adattamento del potenziale personale e frutto della sua interazione con la realtà circostante (Feuerstein, 1980); l’apprendimento non è predeterminato e può essere auto ed etero modellizzabile all’interno di questo rapporto (Del Gobbo, 2007). Il soggetto agisce all’interno di un processo ricorsivo e continuo che Kolb (1984) definisce ciclo di apprendimento esperienziale, secondo cui il protagonista, a partire dall’esperienza concreta, osserva, riflette, concettualizza e sperimenta nuovi processi. Mettere in grado le persone di essere e fare ciò di cui sono realmente capaci, significa porre al centro la persona stessa concepita come fine (Nussbaum, 2011), in grado di esercitare «il libero arbitrio come persona capace di agire e di esprimere opzioni dotate di senso» (Alessandrini, 2014: 27), attuando quel processo di *coscientizzazione* che Freire (1968) definisce come «il metodo pedagogico che cerca di dare all’uomo l’opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza» (p. 202). La libertà di azione del soggetto può essere negativa o positiva, a seconda che si configuri come liberazione da vincoli e condizionamenti o libertà di ambire e aspirare (Berlin, 1969; De Haas, Franssen, 2018). L’apprendimento si verifica nella misura in cui avviene la trasformazione del soggetto e insieme del contesto all’interno del quale esso fa esperienza. La costruzione di aspirazioni migratorie, può essere dunque il risultato di un processo di apprendimento che avviene all’interno della transazione che si stabilisce tra un individuo e il suo ambiente (Dewey, 1938), nel momento in cui giunge a consapevolezza che non gli basta quello di cui dispone e, percependo un senso di vuoto, si spinge a ricercare altrove le condizioni per una piena realizzazione di sé. La presenza in sé dell’aspirazione migratoria, come si è già detto, non è però sufficiente in quanto sono le capacità individuali a fare la differenza nel-

la realizzazione e nella buona riuscita del proprio progetto migratorio. Secondo le teorie andragogiche, l'apprendimento in età adulta si basa su un forte senso di autonomia, auto-direzione e coscienza di sé, correlato e fondato sulle proprie esperienze pregresse, ma anche caratterizzato dalla disposizione e dall'orientamento ad apprendere, a partire dai propri bisogni e dalle proprie motivazioni (Knowles, 1973). L'autodeterminazione assume dunque una funzione cruciale nello sviluppo di nuovi orizzonti che vadano oltre le esperienze pregresse, aprendo la possibilità a nuove situazioni contingenti e agendo «avventurosamente, guardando avanti anziché indietro e senza sapere necessariamente quali saranno i risultati, (per) acquisire nuove conoscenze, nuove competenze e nuovi atteggiamenti» (Jarvis, 2004: 66). Freire (1968) scrive che: «nella misura in cui gli uomini, riflettendo contemporaneamente su se stessi e sul mondo, aumentano il campo della loro percezione, dirigono la loro “mira” a oggetti “percepiti” che, fino a quel momento, non si distaccavano, non erano “collocati a sé”, benché presenti» (Freire, 1968: 71).

Secondo Mezirow (1991), mediante l'elaborazione critica dell'esperienza – pre-esistente nel soggetto e che gli permette di costruire un'interpretazione inedita o riformulata della propria esperienza, che avrà un ruolo nell'azione futura – agire significa «prendere una decisione [...] l'azione non è solo un comportamento attivo, l'effetto di una causa; è anche *praxis*, cioè implementazione creativa di un proposito» (Mezirow, 1991: 19). Quella capacità che permette al soggetto di prendere delle decisioni o intraprendere delle azioni, viene chiamata *azione riflessiva*, un «processo che inizia con la formulazione di un problema e termina con l'intrapresa di un'azione» (Mezirow, 1991: 109). Nel modello di espressione della domanda di formazione elaborato da Federighi (2006) il bisogno «è letto come il risultato dell'azione riflessiva sulle condizioni di vita e di lavoro del soggetto, l'emergenza della volontà di attivare un percorso che porti alla loro trasformazione» (Federighi, 2006: 56) o, per dirla con Borghi (1962), alla trasformazione del bisogno in motivo di sviluppo. Ma è il problema che ha generato il bisogno, continua Federighi (2006), ad avere centralità e a dare avvio all'intero processo che porterà all'azione educativa e al suo impatto in termini formativo/trasformativi, perché è così che si può far riferimento sia al soggetto che alla dimensione oggettiva, ovvero alle condizioni di vita e di lavoro che hanno generato il problema.

A quale problema ci si riferisce quando al centro dell'attenzione c'è una persona migrante, o potenziale tale, che decide di lasciare il proprio paese di origine? E quali condizioni educative lo caratterizzano? Adottando la teoria dei pubblici (De Sanctis, 1975; 1988; De Sanctis, Federighi, 1980; Federighi, 2000; Federighi, 2007) – che identifica «quattro diversi strati (pubblico reale, pubblico potenziale, pre-pubblico, non pubblico) distribuiti all'interno di una struttura piramidale e gerarchica ordinata in ragione delle possibilità o impossibilità di rapporti dei soggetti fra lo-

ro e con i prodotti e le occasioni educative e culturali» (Federighi, 2000: 203) – si condivide un'idea di soggetto, con aspirazioni e capacità migratorie potenziali, considerato nella sua dimensione individuale e collettiva che esercita un'azione riflessiva volta a trasformare le condizioni di vita e di lavoro che gli impediscono uno sviluppo intellettuale completo e universale: «tale approccio implica il riferimento ad un soggetto che si formi attraverso i processi di trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro e, dunque, che abbia il potere di formarsi, di produrre le condizioni per la trasformazione e di gestirne gli esiti» (Federighi, 2000: 198).

I principali fattori che, secondo la teoria dei pubblici, determinano le condizioni educative del soggetto sono riconducibili a tre categorie: i fattori educativi connessi all'attività lavorativa, il tipo di consumi ed il livello di istruzione e di formazione professionale posseduto. La definizione delle condizioni educative del potenziale migrante – nella quale possono concorrere molteplici variabili riconducibili al background socio-economico, alla provenienza geografica, al livello di istruzione/formazione, alla condizione lavorativa, al livello di partecipazione sociale, all'accesso ai servizi di base, ai servizi socio-educativi, ai servizi di accompagnamento al lavoro, ai consumi culturali, alla presenza di reti transnazionali, etc. – può aiutare a comprendere in che modo e in quali situazioni si verifica la nascita dell'aspirazione migratoria, a prescindere dalla presenza o meno della capacità di migrare. Il potenziale formativo dei contesti di vita e di lavoro e gli elementi strutturali che lo caratterizzano, condizionano la costruzione di percezioni positive o negative su ostacoli o facilitazioni funzionali alla costruzione di un progetto migratorio. La capacità del soggetto di essere un «agente che produce nuovi saperi attraverso l'azione intenzionale volta a rimuovere le cause che producono la sua domanda formativa» (Federighi, 2007: 53) può avvenire attraverso la trasformazione della propria condizione educativa, che incide nella costruzione del progetto migratorio. Le condizioni educative del soggetto determinano l'*agency* e di conseguenza la capacità di trasformare le proprie aspirazioni in cambiamenti sociali e spaziali (Van Hear, Bakewell, Long, 2018), a prescindere dalla scelta o meno di migrare. L'aspirazione migratoria può essere vista come l'espressione di un problema che – attraverso un insieme di cause e concause (*drivers*) – incide sulla dimensione individuale e collettiva del soggetto determinando le condizioni che portano alla scelta migratoria. In Paesi in cui la migrazione non è correlata a crisi umanitarie, guerre o altro, ma è frutto principalmente di assenza di prospettive e di opportunità, possono fare la differenza le condizioni sociali ed economiche più o meno favorevoli, che incidono sullo sviluppo delle potenzialità e delle risorse presenti sul territorio. Questo presuppone anche lo sviluppo della consapevolezza di un gruppo e la capacità di riflessione e interpretazione che esso esprime sui condizionamenti che determinano la propria esistenza, favorendo e

ostacolando la realizzazione delle proprie aspirazioni e aspettative di vita. Il concetto di pubblico, meglio di altri (partecipante, adulto in formazione, utente, cliente) riesce a cogliere l'insieme delle caratteristiche di un *soggetto* storico e contemporaneamente la sua dimensione collettiva che viene determinata innanzitutto dalla partecipazione alla gestione delle diverse forme di vita associata (Federighi, 2000). Sono però le valenze educative proprie della vita associata ad attribuirle una capacità di sviluppo delle condizioni educative del pubblico (De Sanctis, 1975; Federighi, 2000). Il processo di apprendimento può avere una connotazione positiva o negativa, determinando un miglioramento o una regressione della propria condizione educativa in base al potenziale educativo (positivo o negativo) insito all'interno dei contesti di appartenenza e dipendente dall'azione educativa in esso esperita, con determinate variabili e condizioni. Oltre alla partecipazione individuale e collettiva alla vita associata di una comunità, un aspetto da non sottovalutare riguarderà anche «la definizione delle dinamiche attraverso cui le conoscenze si formano nell'esperienza e, in particolare, le possibili norme da cui dipende la qualità del contesto in cui interagiamo» (Federighi, 2007: 48). In altre parole, quegli elementi che regolano l'accesso e la qualità della partecipazione del pubblico, ne condizionano la classificazione e la mobilità sociale e infine hanno il potere di determinare, promuovere o inibire, la creazione delle condizioni strutturali favorevoli sulle quali è possibile innestare processi di *agency* funzionali alla trasformazione delle aspirazioni personali in cambiamenti sociali e/o spaziali, inclusa – ma non solo – la creazione di progetti migratori intenzionali. Questi elementi hanno la funzione di regolare l'accesso alle occasioni e alle opportunità che permettono la crescita e lo sviluppo dei soggetti e che hanno effetti nella distribuzione del pubblico all'interno della piramide. Compongono quello che viene definito come *dispositivo formativo* (Bernstein, 1990; Federighi, 2007), ovvero uno strumento in grado di favorire o inibire l'accesso a un contesto, un'esperienza, un'opportunità, determinando la tipologia dei processi educativi a cui il soggetto è esposto. La natura del dispositivo formativo è composta da tre insiemi di regole: distributive, di ricontestualizzazione e di valutazione ed è «attraverso questi tre insiemi di regole (che) può essere descritta e interpretata la dimensione formativa di ogni situazione» (Federighi, 2007: 49).

5. Conclusioni e sviluppi futuri

La costruzione di progetti migratori intenzionali e consapevoli – intesi sia come scelta di investire in altri paesi, sia come scelta di rimanere e investire nel proprio – visti in funzione dello sviluppo, della crescita e dell'autorealizzazione del soggetto, può dipendere dalla presenza di dispo-

sitivi formativi capaci di trasformare le condizioni educative del pubblico potenziale migrante, attraverso l'intervento nei contesti di vita e di lavoro e sui fattori ostacolanti e favorenti che concorrono alla definizione dei *drivers* della migrazione. Quali fattori determinano il passaggio da un'aspirazione migratoria all'effettiva scelta/capacità di partire? In che modo le condizioni educative incidono nello sviluppo delle aspirazioni professionali e nelle scelte di vita, prima ancora che su quelle migratorie? La ricerca in corso si pone come finalità quella di individuare quelle azioni e quelle misure formative realizzabili nei paesi di origine, efficaci e capaci di agire nel contesto lavorativo e sulla dimensione delle aspirazioni professionali, favorendo la costruzione di competenze funzionali all'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, con particolare attenzione al sostegno dell'imprenditorialità giovanile e alla valorizzazione di idee innovative.

Bibliografia

- AfDB, OECD, UNDP (2017), *African economic outlook 2017: Entrepreneurship and industrialisation*, OECD Publishing, Paris.
- AICS, CEIS, ICID (2017), *Verso una migrazione sostenibile: interventi nei paesi d'origine*, <http://www.icid.info/public/icid/files/Reports/Verso_migrazione_sostenibile_web1.pdf> (07/2018).
- Alessandrini G. (2014), *La pedagogia di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Appadurai A. (2007), *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*, in D. Held, H. L. Moore, *Cultural politics in a global age*, Oneworld, Oxford, pp. 29-35.
- Bansak C., Simpson N., Zavodny M. (2015), *The economics of immigration*, Routledge, Oxford.
- Berlin I. (1969), *Four essays on liberty*, Oxford University Press, London-New York.
- Bernstein B. (1990), *The structuring of pedagogic discourse*, Routledge, London-New York.
- Black R., Adger W.N., Arnell N.W., Dercon S., Geddes A., Thomas D. (2011), *The effect of environmental change on human migration*, «Global environmental change», 21, S3-S11.
- Borghi L. (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Carling J. (2002), *Migration in the age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XXVIII (1), pp. 5-42.
- (2014), *The role of aspirations in migration*, Determinants of International Migration, International Migration Institute, University of Oxford, 23-25 settembre.
- Carling J., Collins F. (2017), *Aspiration, desire and drivers of migration*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLIV (6), pp. 909-926.

- Carling J., Schewel K. (2017), *Revisiting aspiration and ability in international migration*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLIV (6), pp. 945-963.
- Castles S. (2010), *Understanding global migration: A social transformation perspective*, «Journal of ethnic and migration studies», XXXVI (10), pp. 1565-1586.
- Centre de développement de l'OCDE (2017), *Examen du bien-être et des politiques de la jeunesse en Côte*, Projet OCDE-UE Inclusion des jeunes, Paris.
- Commissione Europea (1994), *Communication to the Council and the European Parliament on immigration and asylum policies* [COM(94) 23 final], Brussels, 23 febbraio.
- (2015), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A European Agenda on Migration*, COM(2015) 240, Brussels. 13 maggio.
- Commissione Europea, DEVCO (s.d.), *International cooperation and development*, <https://ec.europa.eu/europeaid/node/22_en> (07/2018).
- Czaika M., Vothknecht M. (2014), *Migration and aspirations—are migrants trapped on a hedonic treadmill?*, «IZA Journal of Migration», III (1), pp. 1-21.
- De Haas H. (2005), *International migration, remittances and development: myths and fact*, «Third World Quarterly», XXVI (8), pp. 1268-1284.
- (2007), *Turning the tide? Why development will not stop migration*, «Development and Change», XXXVIII (5), pp. 819-841.
- (2010a), *Migration and development: A theoretical perspective*, «International Migration Review», XLIV (1), pp. 227-264.
- (2010b), *Migration transitions. A theoretical and empirical inquiry into the developmental drivers of international migration*, IMI working paper, 24.
- (2012), *The migration and development pendulum: A critical view on research and policy*, «International Migration», L (3), pp. 8-25.
- De Haas H., Czaika M., Flahaux M.L., Mahendra E., Natter K., Vezzoli S., Villares-Varela M. (2018), *International migration: Trends, determinants and policy effects*, IMIn Working Paper Series, 142.
- De Haas H., Fransen S. (2018), *Social transformation and migration: An empirical inquiry*, IMIn Working Paper Series, 141.
- De Haas H., UNDP (2009), *Human development research paper 2009/01*, «Mobility and Human Development».
- De Sanctis F.M. (1975), *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze.
- (1988), *Verso un duemila educativo*, Università degli Studi di Firenze-Comune di Prato, Firenze-Prato.
- De Sanctis F.M., Federighi P. (1980), *Pubblico e biblioteca: nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del libro*, Bulzoni, Roma.
- Del Gobbo G. (2007), *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi: un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, Firenze University Press, Firenze.
- Dewey J. (1938), *Esperienza e Educazione* (trad. it. 1968), La Nuova Italia, Firenze.

- Federighi P. (2000), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*, I quaderni di Eurydice, Firenze.
- (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Edup Paideia, Roma.
- (2007), *Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei*, in P. Orefice, *Formazione e Processo Formativo. Ipotesi interpretative*, FrancoAngeli, Milano, pp. 29-55.
- (2017), *Ricerca educativa e impatto sulle policy*, «Nuova Secondaria», 9, pp. 96-100.
- Feuerstein R. (1980), *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*, Univ Park Pr., Glenview.
- Freire P. (1968), *La pedagogia degli oppressi* (trad. it. 2002), EGA, Torino.
- Gent S. (2002), *The root causes of migration: Criticising the approach and finding a way forward*, Working Paper 11, University of Sussex, Sussex Centre for Migration Research, Brighton.
- ILO (2015), *Global estimates of migrant workers and migrant domestic workers: results and methodology*, International Labour Office, Geneva.
- IOM (2017), *Migration and migrants: A global overview*, in IOM, *World migration report 2018*, IOM, Geneva.
- Jarvis P. (2004), *Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto*, in G.P. Quaglino, *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Knowles M. (1973), *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia* (trad. it. 1993), FrancoAngeli, Milano.
- Kolb D. (1984), *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Laporta R. (1996), *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lee E. (1966), *A theory of migration*, «Demography», III (1), pp. 47-57.
- Levitt P. (1998), *Social remittances: Migration driven local-level forms of cultural diffusion*, «International migration review», pp. 926-948.
- Martin P.L., Taylor J.E. (1996), *The anatomy of a migration hump*, in J.E. Taylor, *Development strategy, employment, and migration: Insights from models*, OECD, Paris, pp. 43-62.
- Mezirow J. (1991), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. it. 2003), Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M.C. (2011), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* (trad. it. 2012), il Mulino, Bologna.
- Poissonnier L. (ed.) (2016), *Sustainable development. The stakes could not be higher*, CONCORD Europe, Brussels.
- Preibisch K., Dodd W., Su Y. (2016), *Pursuing the capabilities approach within the migration-development nexus*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLII (13), pp. 2111-2127.
- Sen A. (1989), *Development as capability expansion*, pp. 41-58, ristampato in Sakiko Fukuda-Parr, A.K. Shiva Kumar (eds.) (2003), *Readings in human development*, Oxford University Press, Oxford, pp. 3-16.

- Sinatti G., Horst C. (2015), *Migrants as agents of development: Diaspora engagement discourse and practice in Europe*, «Ethnicities», XV (1), pp. 135-152.
- Slowey, M., & Watson, D. (2003). *Higher Education and The Lifecourse*. Glasgow, UK: Bell & Bain Ltd.
- Stark O. (1991), *The migration of labor*, Blackwell, Cambridge-Oxford.
- Stark O., Helmenstein C., Prskawetz A. (1997), *A brain gain with a brain drain*, «Economics letters», LV (2), pp. 227-234.
- Taylor E.J. (1999), *The new economics of labour migration and the role of remittances in the migration process*, «International Migration», XXXVII (1), pp. 63-88.
- United Nations (UN) (2015), A/RES/70/1. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*, Seventieth United Nations General Assembly, New York, 25 settembre.
- UNDESA (2017), *International migration report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404)*.
- UNDP (1990), *Human development report 1990*, Oxford University Press, New York-Oxford.
- (2009), *Human development report. Over coming barriers: Human mobility and development*, Palgrave Macmillan, New York.
- UNHCR (2017), *Global trends: Forced displacement in 2016*, 15 maggio 2018, from Trends, U.G. (2016). *Forced Displacement in 2014*, UNHCR, Geneva.
- Van Hear N., Bakewell O., Long K. (2017), *Push-pull plus: reconsidering the drivers of migration*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», XLIV (6), pp. 927-944.
- Vertovec S. (1999), *Conceiving and researching transnationalism*, «Ethnic and Racial Studies», XXII (2), pp. 445-462.
- World Bank (2017), *Situation économique en Côte d'Ivoire : et si l'émergence était une femme?*, World Bank Group, Washington (DC).

NOTE SUGLI AUTORI

GIUDITTA ALESSANDRINI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre, giuditta.alessandrini@uniroma3.it.

CHIARA BALESTRI, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, chiara.balestri@unifi.it.

RAFFAELLA BIAGIOLI, professore associato, Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia, raffaella.biagioli@unifi.it.

CHIARA BIASIN, professore associato, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova, chiara.biasin@unipd.it.

VANNA BOFFO, professore associato, Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, vanna.boffo@unifi.it.

FRANCESCA BRACCI, ricercatore, Università Europea di Roma, francesca.bracci01@gmail.com.

MICHAELA CASTIGLIONI, professore associato, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca, micaela.castiglioni@unimib.it.

FRANCESCA CAVEDONI, responsabile dei settori Carcere, Accoglienza Femminile, Salute Mentale (Medie e Basse Protezioni) e Progetti di inclusione e supporto all’abitare de L’Ovile Cooperativa di Solidarietà Sociale di Reggio Emilia, fcavedoni@ovile.net.

LAURA CERROCCHI, professore associato, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, laura.cerrocchi@unimore.it.

MATTEO CORNACCHIA, ricercatore, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Trieste, mcornacchia@units.it.

MASSIMILIANO COSTA, professore associato, Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Università Ca' Foscari Venezia, maxcosta@unive.it.

ANTONIA CUNTI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere, Università degli Studi di Napoli Parthenope, antonia.cunti@uniparthenope.it.

FRANCESCO DE MARIA, dottorando, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, francesco.demaria@unifi.it.

PAOLO DI RIENZO, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre, paolo.dirienzo@uniroma3.it.

GIOVANNA DEL GOBBO, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, giovanna.delgobbo@unifi.it.

LILIANA DOZZA, professore ordinario, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, liliana.dozza@unibz.it.

LORETTA FABBRI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, loretta.fabbri@unisi.it.

PAOLO FEDERIGHI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, paolo.federighi@unifi.it.

LAURA FORMENTI, professore ordinario, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca, laura.formenti@unimib.it.

GLENDA GALEOTTI, professore a contratto, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, glenda.galeotti@unifi.it.

ANDREA GALIMBERTI, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca, andrea.galimberti@unimib.it.

MANUELA GALLERANI, professore associato, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater Studiorum Università di Bologna, manuela.gallerani@unibo.it.

MARIO GIAMPAOLO, ricercatore, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, mario.giampaolo@unisi.it.

GAIA GIOLI, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, gaia.gioli@unifi.it.

MARIA LUISA IAVARONE, professore ordinario, Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere, Università degli Studi di Napoli Parthenope, marialuisa.iavarone@uniparthenope.it.

FABIO MANCA, Labour Market Economist, Skills and Employability (SaE) Division, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs, fabio.manca@oecd.org.

ELENA MARESCOTTI, ricercatore, Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara, elena.marescotti@unife.it.

MARCELLA MILANA, professore associato, Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona, marcella.milana@univr.it.

CLAUDIO MELACARNE, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, claudio.melacarne@unisi.it.

CARLO OREFICE, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, carlo.orefice@unisi.it.

MONICA PARRICCHI, ricercatore, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, mparricchi@unibz.it.

ROBERTA PIAZZA, professore ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, r.piazza@unict.it.

ALESSANDRA ROMANO, ricercatore, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale, Università di Siena, alessandra.romano@unisi.it.

CLAUDIA SECCI, ricercatore, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari, csecci@unica.it.

CARLO TERZAROLI, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, carlo.terzaroli@unifi.it.

FRANCESCA TORLONE, ricercatore, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, francesca.torlone@unifi.it.

CARLA XODO, professore ordinario, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova, carla.xodo@unipd.it.

Studies on Adult Learning and Education

- Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*
- Boffo V., Federighi P., Torlone F., *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*
- Federighi P., Torlone F. (a cura di), *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*
- Torlone F., Vryonides M. (edited by), *Innovative Learning Models for Prisoners*
- Torlone F. (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*
- Sava S., Novotný P. (edited by), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension*
- Slowey M. (edited by), *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts*
- Boffo V., Fedeli M. (edited by), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*
- Federighi P. (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*

Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni

Il volume presenta l'esito di una serie di incontri e seminari che, a più livelli, hanno contribuito alla costruzione del Convegno Internazionale *La ricerca sull'Educazione in età Adulta nelle università italiane* tenutosi all'Università di Firenze il 23 e 24 novembre 2017. I vari contributi hanno provato a dare risposta alla domanda sull'origine e lo sviluppo dell'educazione degli adulti in Italia all'interno dei contesti accademici. Cosa significa occuparsi di tale ambito di ricerca? Le direttrici indagate hanno riflettuto su una molteplicità di approcci di ricerca e hanno ricostruito la varietà delle teorie, dei modelli, degli autori che hanno tratteggiato lo sviluppo della disciplina in Italia negli ultimi cinquant'anni. Tra i temi trattati: accrescimento della qualità educativa dei luoghi di lavoro, comprensione dell'educazione incorporata nei luoghi di lavoro, studio delle finalità dell'educazione nei luoghi formali e informali. Si è giunti così a un tema originalmente rilevato, ma non toccato dalla letteratura nazionale, ovvero la questione delle diseguaglianze e la povertà relativa, fenomeni importanti per comprendere lo sviluppo delle società del futuro.

PAOLO FEDERIGHI, è professore ordinario di Educazione degli Adulti presso l'Università di Firenze, dove insegna dal 1972. Dagli anni Ottanta del Novecento a oggi ha collaborato con il Directorate General for Education and Culture (DGEAC) della Commissione Europea, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo economico (OECD), l'UNESCO, il Consiglio d'Europa e la Regione Toscana con funzioni di esperto di politiche della formazione. È autore di oltre 150 saggi e volumi, alcuni dei quali tradotti in varie lingue.

€ 19,90

ISBN: 978-88-6453-751-1



9 788864 537511