



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Infrastrutture educative di comunità. Riflessioni sulle politiche educative a partire da evidenze di ricerca

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

Original Citation:

Infrastrutture educative di comunità. Riflessioni sulle politiche educative a partire da evidenze di ricerca / Glenda Galeotti. - STAMPA. - (2018), pp. 159-174.

Availability:

This version is available at: 2158/1136560 since: 2020-07-11T00:14:35Z

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



Studies on Adult Learning and Education

– 9 –

Studies on Adult Learning and Education

Direzione

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

Consiglio scientifico

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

Educazione in età adulta

Ricerche, politiche, luoghi e professioni

a cura di
PAOLO FEDERIGHI

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2018

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

(Studies on Adult Learning and Education ; 9)

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

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

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

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

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra

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

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

Certificazione scientifica delle Opere

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

Consiglio editoriale Firenze University Press

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

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

This book is printed on acid-free paper

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

SOMMARIO

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

SEZIONE II
GLI APPROCCI

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

SEZIONE II

I LUOGHI

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

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

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

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

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

LA QUALITÀ EDUCATIVA DEI LUOGHI DI LAVORO 239
Francesca Torlone

SEZIONE III

IL PUBBLICO E I PUBBLICI SPECIALI

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

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

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

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

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

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

Glenda Galeotti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Complessivamente l'azione è diretta a:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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

