Educazione in età adulta

Ricerche, politiche, luoghi e professioni

a cura di

Paolo Federighi

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

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 (Universitè du Québec, Montréal)
Pietro Causarano (Università di Firenze)
Giovanna del Gobbo (Università di Firenze)
Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilians Universität Würzburg)
Balàzs Nemèth (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 Timişoara)
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 IX
Paolo Federighi

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 5
Paolo Federighi

GETTING SKILLS RIGHT.
LE SFIDE DELLE COMPETENZE IN ITALIA 35
Fabio Manca

CONFINI EDUCATIVI: PER UNA CURA DELLE TRANSIZIONI IN
ALTA FORMAZIONE 43
Vanna Boffo

MODELLI CONTESTUALI E SISTEMI COMPLESSI
NELLA RICERCA IN EDA 61
Laura Formenti

PER UN'EDUCAZIONE ALLA PROGETTUALITÀ
E ALLA PROSSEMICITÀ DELL'ADULTO 69
Manuela Gallerani

L'EDUCAZIONE IN ETÀ ADULTA COME EDUCAZIONE
TRASFORMATIVA. AUTORI E TEORIE DI RIFERIMENTO TRA
ESPERIENZA ITALIANA E SUGGESTIONI INTERNAZIONALI 77
Claudia Secci

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 305
Francesco De Maria

RAPPRESENTAZIONI CONTEMPORANEE DELL'IDENTITÀ ADULTA: CARATTERISTICHE, RUOLI, ASPETTATIVE E IMPLICAZIONI EDUCATIVE 323
Elena Marescotti

SEZIONE IV
LE PROFESSIONI

TERZO SETTORE E INNOVAZIONE 335
Chiara Balestri

DISVELARE L'IMPLICITO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. UNA RICERCA *IN PROGRESS* 345
Antonia Cunti

AUTOFORMAZIONE, COMPETENZE SILENZIOSE E PROFESSIONALIZZAZIONE NELL'ETÀ ADULTA 351
Micaela Castiglioni

DOTTORI DI RICERCA E TRANSIZIONI PROFESSIONALI. UNA RICERCA SULLE COMPETENZE TRASFERIBILI 359
Andrea Galimberti

L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'*HIGHER EDUCATION* PER LA FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI DEL DOMANI 367
Gaia Gioli

SVILUPPARE *ENTREPRENEURSHIP* PER SOSTENERE L'*EMPLOYABILITY* DEI GIOVANI ADULTI 379
Carlo Terzaroli

PER CONCLUDERE: UN FUTURO PER L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI 391
Vanna Boffo

INDICE DELLE FIGURE 399

INDICE DELLE TABELLE 403

NOTE SUGLI AUTORI 405

SEZIONE III

IL PUBBLICO E I PUBBLICI SPECIALI

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

Francesca Bracci

> A un certo punto ero diventata una Femminista Africana Felice Che Non Odia Gli Uomini e Che Ama Mettere il Rossetto e i Tacchi Alti Per Sé e Non Per Gli Altri. Naturalmente in questo c'era parecchia ironia, ma la vicenda dimostra che la parola 'femminista' si porta dietro un bagaglio negativo notevole: odi gli uomini, odi i reggiseni, odi la cultura africana, pensi che le donne dovrebbero sempre essere ai posti di comando, non ti trucchi, non ti depili, sei perennemente arrabbiata, non hai senso dell'umorismo e non usi neanche il deodorante. [Ngozi Adichie, 2015: 7]

1. Introduzione

Il contributo presenta i risultati di una ricerca intervento progettata per supportare gruppi di dirigenti scolastiche e insegnanti a riflettere criticamente sulle relazioni che intercorrono tra genere, aspettative di carriera, traiettorie di sviluppo professionale e pratiche didattiche. Il progetto di ricerca ha coinvolto 34 dirigenti e 87 insegnanti di scuole secondarie di primo e secondo grado del comune di Milano e di Bergamo che, negli anni 2016 e 2017, hanno partecipato ad attività laboratoriali promosse da una cooperativa sociale lombarda. Ogni anno sono stati condotti due laboratori aventi una durata di 25 ore ciascuno e suddivisi in cinque incontri. Hanno aderito circa 30 persone a laboratorio. Gli obiettivi erano:

1. aiutare le partecipanti a divenire consapevoli e a mettere in discussione sistemi di credenze e assunti culturalmente assimilati e dati per scontati riguardanti il proprio ruolo e i processi di insegnamento;
2. accompagnare traiettorie di sviluppo professionale in un'ottica di genere;
3. affrontare il tema della *leadership* come pratica situata.

Sono state utilizzate metodologie attive di sviluppo basate, rispettivamente, sull'apprendimento *experience-based* (Andresen, Boud, Cohen, 2000; Boud, Keogh, Walker, 2013), sull'apprendimento dall'esperienza (Argyris, Schön, 1978; Lave, Wenger, 1991; O'Neil, Marsick, 2009) e su prospettive femministe post-strutturaliste (Francis, Skelton, 2005; Gherardi, Poggio, 2006).

A differenza di tipici progetti di ricerca intervento, la *ricerca* non ha avuto l'obiettivo di rispondere a problemi contestuali, ma di comprendere, formalizzare e cambiare i sistemi di credenze e le rappresentazioni consolidate che le partecipanti hanno maturato sulle identità e sui ruoli professionali che si trovano a esercitare e a interpretare quotidianamente. L'*intervento* ha riguardato la produzione di metodi, strumenti e procedure per identificare, validare e (provare a) trasformare sia gli assunti sottesi ad aspettative professionali e traiettorie di identità sia le pratiche didattiche caratterizzanti le attrici coinvolte. La *trasferibilità* della ricerca intervento non è riconducibile alla generalizzazione dei risultati emersi, ma alla possibilità di utilizzare i suoi prodotti – cioè i metodi, gli strumenti e le procedure adottati – oltre i confini del contesto di ricerca originario.

Lo scopo è presentare un approccio collaborativo di indagine utile a elaborare, all'interno di percorsi progettuali, modelli di azione collettiva per promuovere apprendimenti individuali e organizzativi attraverso la costruzione di conoscenze riflessive.

2. Framework teorici

Leathwood e Read (2008) hanno esplorato gli usi e i significati associati al termine *femminilizzazione* riferito all'ambito dell'*Higher Education* e al sistema scolastico britannici nelle rappresentazioni dei media e nei discorsi politici. Il loro interesse era comprendere come e perché il discorso sulla femminilizzazione dell'educazione – inteso in senso foucaultiano come sistema di enunciati, regole, pratiche inserito nella trama di relazioni di potere – avesse acquisito rilevanza mediatica e costruito assunti dati per scontati e *verità* dalle connotazioni negative che l'hanno reso un problema preoccupante che ha catturato l'attenzione pubblica. A tale proposito, Thompson (2016) ha rilevato che nel dibattito popolare e nei titoli di giornale inglesi il termine *femminilizzazione* quando connesso all'ambito scolastico e alla formazione iniziale dell'insegnante è solitamente utilizzato per indicare:

1) l'incremento del numero di donne sia come docenti universitarie sia come studentesse sia come professioniste;
2) una presunta femminilizzazione culturale della pedagogia e dei curricula;
3) una minaccia potenziale e temuta per lo studente e per la sua mascolinità.

Emerge un'idea di scuola come contesto *femminilizzato* di per sé che esercita un'azione *femminilizzante* sulla società. Francis e Skelton (2005) hanno evidenziato, inoltre, l'insinuarsi nel dibattito mediatico, politico e scientifico di varie nazioni europee di un'altra preoccupazione, ricon-

ducibile al temere che una cultura scolastica sempre più femminilizzata contribuisca ad allontanare e scoraggiare gli uomini a intraprendere la professione dell'insegnante. Una delle forme che questo dibattito ha assunto, anche in quello pedagogico italiano, riguarda la necessità di aumentare il numero di insegnanti maschi. La stessa apprensione non è rintracciabile per l'esigua presenza di donne tra le posizioni dirigenziali nelle scuole. Allo stesso tempo, sono numerosi gli studiosi che non hanno trovato evidenze empiriche che supportino la preferenza degli studenti verso insegnanti maschi né il loro bisogno di assumere il docente come fonte identificatoria o modello di ruolo per costruire o prefigurarsi i propri traguardi evolutivi (Carrington, Francis, Hutchings, Skelton, Read, Hall, 2007; Hutchings, Carrington, Francis, Skelton, Read, Hall, 2008; Francis, 2008).

Il discorso sulla femminilizzazione dell'educazione scolastica non solo adotta una prospettiva essenzialista ma caratterizza questo settore attraverso connotazioni svalutanti proprio in virtù dell'elevata presenza femminile che lo contraddistingue. A fronte di tale quadro, la sfida consiste nel sostenere processi conversazionali che, attraverso forme di corresponsabilizzazione tra mondo accademico e scolastico, permettano di articolare e validare le possibili rappresentazioni della professione docente, i modelli interiorizzati di scuola e le pratiche didattiche (anche) in un'ottica di genere così da sostenere lo sviluppo professionale di insegnanti inevitabilmente alle prese con le istanze di cambiamento e di innovazione che attraversano la realtà scolastica nazionale. Di qui, il *genere* è inteso come concetto relazionale la cui utilità principale consiste nell'esplorare come alle donne siano attribuite caratteristiche femminili e agli uomini maschili: è una pratica sociale che posiziona le persone in contesti di potere asimmetrico (Bruni, Gherardi, Poggio, 2000). Questo concetto di genere permette di svelare l'arbitrarietà delle differenze e di evidenziarne il significato storico, situato e culturalmente costruito, soprattutto in termini di *pratiche* relazionali, discorsive e di reciproco posizionamento (Davies, Harré, 1990; Gherardi, Poggio, 2006). Del resto, le posizioni dominanti e subordinate sono assunte, modificate e imposte all'interno di processi in cui qualsiasi interpretazione è transitoria e continuamente rinegoziabile (Gherardi, 1998).

Un'altra dimensione da analizzare per comprendere il percorso concettuale e metodologico intrapreso è la *leadership*. Gli studi organizzativi hanno concorso ad accrescere la consapevolezza che non possa essere concepita come dono naturale o tratto di personalità ma come pratica relazionale (Manz, Sims, 1991). A un approccio *prescrittivo* perlopiù interessato a identificare categorie e modelli (il *leader* carismatico, partecipativo, transazionale ecc.) ne è subentrato uno *esperienziale* la cui attenzione è rivolta alle esperienze di *leadership*, alle dinamiche relazionali coinvolte, alle dimensioni motivazionali, emotive e ai suoi rapporti con il potere (Gherardi, Poggio, 2009).

Una caratteristica emergente della *leadership* riguarda la sua *situatività* (Bruni, Gherardi, Poggio, 2004). Affermare che la *leadership*, come ogni pratica, è strutturalmente situata implica che non possa essere compresa in termini assoluti o generali. L'intelligibilità di quanto fa, dice, giustifica, crea e rappresenta dipende in modo irriducibile dai contesti di riferimento, dagli specifici sistemi relazionali, dalle interazioni quotidiane, dai linguaggi, dai corpi e dai confini materiali.

La *leadership*, inoltre, è *gendered* (Gherardi, Poggio, 2006, 2009; Alvesson, Billing, 1997; Sievers 1996), cioè è stata storicamente contraddistinta da un sottotesto maschile che ha concorso sia a produrne immagini che è difficile conciliare con le caratteristiche associate alla femminilità sia a delineare stili e modelli di *leadership* femminile presentati come alternative alla *leadership* tradizionale. Gherardi e Poggio (2009) e Quaglino e Ghisleri (2004) evidenziano che questi studi abbiano rilevato come le donne mostrino spiccate abilità nella *leadership* trasformazionale: uno stile di *management* che enfatizza la relazionalità e cerca di costruire interazioni positive e rapporti di fiducia con e tra i subordinati, di distribuire il potere, di incoraggiare la possibilità di anteporre interessi e obiettivi collettivi a quelli individuali. Bruni, Gherardi e Poggio (2004) sottolineano come queste ricerche abbiano messo in relazione stili di *leadership* femminile con orientamenti solitamente attribuiti alle donne verso la comunicazione, la cooperazione, l'affiliazione, l'attaccamento e una concezione di potere come forma di controllo da esercitare non *sul* ma *con* il gruppo. Lo stile di *leadership* femminile è stato interpretato come risultato del processo di socializzazione primaria e delle attività che la società ha tradizionalmente assegnato alle donne, quali le cure allevanti, l'anteporre i bisogni degli altri membri della famiglia ai propri desideri e il gestirne i conflitti (Chodorow, 1978; Hegelsen 1990). Un'analisi più critica (Gherardi, Poggio, 2009; Bruni, Gherardi, Poggio, 2000; David, Vicarelli, 1994) suggerisce che le donne, date le difficoltà che di solito incontrano nell'esercitare la propria autorità formale all'interno delle organizzazioni in cui lavorano, sono costrette a sviluppare altre strategie a tal fine, in particolare, l'abilità, tipica di coloro che si trovano in posizioni di subalternità, di *sentire*, anticipare e soddisfare le esigenze e reazioni altrui.

3. Il percorso metodologico

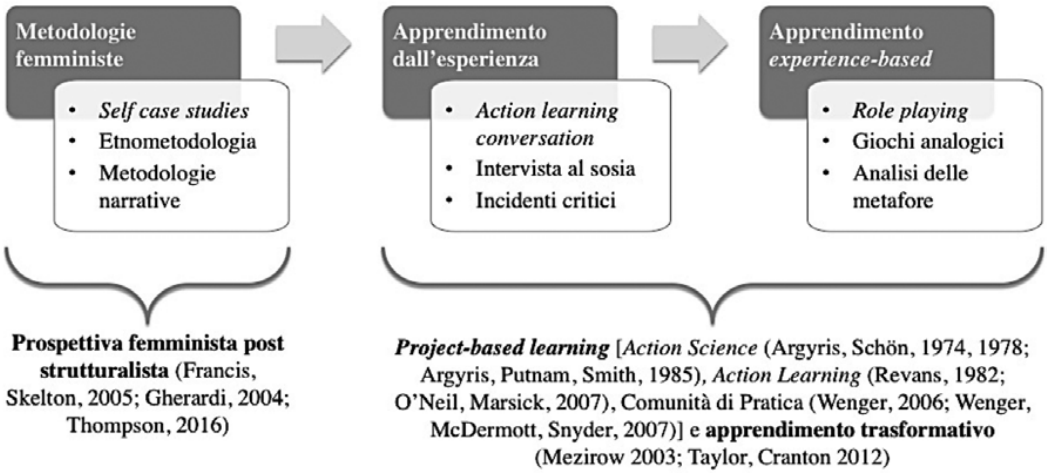
Gli ancoraggi teorico-concettuali sottesi ai laboratori condotti fanno riferimento alle metodologie femministe (Harding, 1987; Bierema, Cseh, 2003; Landman, 2006), agli studi sull'epistemologia professionale (Schön, 1983, 1987) e sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003, 1991; Taylor, Cranton, 2012), agli approcci *practice-based* (Lave, Wenger, 1991; Wenger, McDermott, Snyder, 2007; Fabbri, 2007). Sono state privilegia-

te pratiche formative orientate alla relazionalità e alla riflessività, attente a creare collettivamente senso e consenso, a sviluppare pensiero critico e creativo, ad accrescere la consapevolezza e la capacità di saper afferrare le opportunità di apprendimento poste dalle esperienze di vita. Ciò ha implicato la necessità di entrare in rapporto con il flusso di esperienza personale e professionale dei soggetti coinvolti e con i costanti processi di interpretazione in azione che questi impiegano, riferendosi a sistemi di significato situati, circolanti, socialmente custoditi e diffusi. Considerare tali conoscenze ha comportato anche legittimarle e assegnare loro valore epistemico, mettendole in dialogo con saperi teorici più consolidati ed esercitando così una loro elaborazione e validazione critica (Shani, Guerci, Cirella, 2014).

L'obiettivo non era insegnare modelli o stili di *leadership* efficaci, né definire quali competenze devono essere sviluppate, ma stimolare la riflessione individuale e collettiva, per esempio attraverso la condivisione di storie di *leadership* raccontate dalle partecipanti ai *workshop* (Gherardi, Murgia, 2014). L'attenzione non è stata rivolta al ruolo e alla funzione del *leader* ma alle pratiche di *leadership*, muovendo dalla convinzione secondo cui ripensare i modelli interiorizzati di *leadership* non riguardi unicamente chi occupa ruoli dirigenziali. La ricerca di nuove pratiche di *leadership*, cioè di modelli più intraprendenti rivolti verso l'interno e l'esterno delle rispettive scuole, ha richiesto di trasgredire sia la ripetizione opaca di discorsi e comportamenti poco vitali perché troppo razionali e strumentali sia le proprie rappresentazioni (Kaneklin, Isolabella, 1997).

Ogni laboratorio, strutturato in cinque incontri aventi una durata di 25 ore, è stato organizzato intorno ad alcuni temi, quali il processo di *decision making*, l'identità professionale, il pensiero critico-riflessivo, il conflitto, la progettazione didattica e le sue razionalità, l'educazione alla differenza di genere e le possibili sperimentazioni. La figura 1 sintetizza i dispositivi metodologici adottati.

Figura 1 – Dispositivi metodologici [Elaborazione dell'autore].



Ciò che questi metodi hanno in comune è l'interesse verso le *pratiche riflessive* in cui le partecipanti si sono impegnate (Ayas, Zeniuk, 2001). Le tre prospettive metodologiche, tuttavia, differiscono nei tipi di *insight* e di significati che queste possono generare.

Per esempio, i metodi legati all'apprendimento dall'esperienza enfatizzano:

1) la riflessione centrata sui comportamenti e sulle dimensioni politiche che influenzano le esigenze specifiche del progetto;
2) l'auto-esame dei processi di pensiero critico fondanti il modo in cui i soggetti definiscono i problemi e gli eventi che attraversano i rispettivi contesti scolastici;
3) la costruzione e la condivisione di conoscenze attraverso il riconoscimento, la legittimazione e la valorizzazione delle innovazioni autonomamente prodotte dalle attrici in gioco.

I metodi *experience-based* promuovono, in particolare, l'esplorazione di modalità del conoscere che siano *embedded*, *embodied*, simboliche e presentazionali.

Le metodologie femministe post-strutturaliste permettono di:

1) esplorare i rapporti tra conoscenza e potere, analizzando criticamente le traiettorie di partecipazione dei *learner* alle attività situate ed emergenti da organizzazioni scolastiche composte da umani, tecnologie, artefatti, regole e quant'altro di *non*-umano, o meglio *più che umano,* tenuto assieme da relazioni sociomateriali (Gherardi, 2012);
2) aiutare le partecipanti a sviluppare consapevolezza circa la propria *agency* per cambiare le realtà che abitano (Tisdell, 1998).

4. L'uso delle metodologie narrative: un esempio

Il paragrafo mostra, a scopo esemplificativo, come ha funzionato una metodologia narrativa utilizzata per esplorare le relazioni che intercorrono tra *leadership* e genere. Lo stimolo iniziale, come suggerito da Gherardi e Poggio (2009) in un'esperienza condotta con gruppi di *manager*, è la fiaba di *Fantighirò, persona bella* (Calvino, 1998). Questa fiaba contiene un dilemma – *adottare un comportamento maschile o femminile?* – che tutte le partecipanti avevano in qualche modo incontrato nel corso delle loro vite professionali. Presenta anche una trama ambivalente: da una parte, la protagonista è una figura femminile non convenzionale, dall'altra, il finale descrive uno scenario canonico in cui l'ordine convenzionale è ripristinato attraverso il matrimonio e la trasmissione ereditaria lungo la linea di discendenza maschile (Gherardi, Poggio, 2006). Tali caratteristiche hanno reso la fiaba particolarmente stimolante per aprire processi di *introspezione interattiva* in cui le partecipanti hanno raccontato esperienze

di discriminazione, episodi di vendetta e affermazione di sé, aneddoti su quando si sono trovate a doversi camuffare da uomini e su quando si sono rifiutate di farlo.

Una partecipante ha prodotto la seguente storia.

> Quel giorno Margherita si era svegliata felice: sapeva che la dirigente le avrebbe comunicato la nomina di coordinatrice didattica di plesso. Aveva in cantiere ormai da qualche tempo progetti sulla cittadinanza di genere e sulla multiculturalità che non era riuscita a realizzare come avrebbe voluto, scontrandosi con le resistenze di colleghe forse un pochino troppo preoccupate di portare a termine il programma per partecipare a iniziative che avrebbero chiesto loro di cambiare, almeno in parte, la solita routine didattica. Margherita sperava che un riconoscimento formale potesse darle l'autorevolezza necessaria per raccogliere adesioni e consenso sulle sue idee progettuali. La dirigente la fece attendere i consueti venti minuti prima di riceverla e mandarla a prendere i soliti due caffè di cui uno macchiato soia. Al suo ritorno, trovò in presidenza anche il docente di latino e greco arrivato lo scorso anno. La dirigente esordì dicendo che Loris avrebbe avuto bisogno di tutto il sostegno e l'expertise di Margherita per svolgere il coordinamento didattico dell'istituto. Motivò la sua scelta incolpando sua figlia: «Una bambina di tre anni rende difficile conciliare gli impegni che il coordinamento richiede». «Il figlio di Loris ne ha quattro e il mio compagno fa un lavoro che gli consente di lavorare da casa e di occuparsi di Livia. Quali sono le altre ragioni che ti hanno spinto a scegliere Loris?» ribatté Margherita. «Non ho altre ragioni. Pensavo di farti un favore. Forse sei ancora troppo giovane perché tu possa capire quanto un figlio piccolo abbia bisogno della propria madre! Non capisco il tuo tono polemico, chiunque mi ringrazierebbe» rispose la dirigente con rammarico. «Ti avrei ringraziata se mi avessi dato l'incarico. Non ho bisogno del tuo aiuto nella gestione della mia famiglia, ma avrei tanto voluto il coordinamento didattico. Credo di avere una maggiore esperienza di Loris e un dottorato. Buona giornata» replicò Margherita andandosene. Nel pomeriggio la dirigente la chiamò dicendole che le avrebbe dato questo benedetto coordinamento.

La storia di Margherita, accaduta realmente, ha suscitato processi di riflessione collettiva sulle esperienze individuali di *leadership* e sui modelli che le organizzazioni scolastiche di appartenenza legittimavano. Rivela un rifiuto dell'ordine simbolico di genere dominante e la consapevolezza che la professione dell'insegnante sia di solito considerata alleata delle responsabilità domestiche e familiari che tradizionalmente sono attribuite alle donne o, in altre parole, sia *un buon lavoro per una donna*. Il gruppo ha discusso sulla pericolosità insita nell'utilizzare la maternità e gli orari di lavoro come argomentazioni per *naturalizzare* il genere in relazione all'insegnamento. Questo confronto ha evidenziato una situazione *double-bind* in cui alle donne che ricoprono ruo-

li di *leadership* (anche) nei contesti scolastici è richiesto di comportarsi come uomini, senza abbandonare la loro femminilità. L'accento è stato posto sulla necessità di pensare a femmine e maschi non come a categorie umane contrapposte, ma come a entità interscambiabili nelle relazioni e nei ruoli sociali, familiari, professionali in un dominio di scambio, cooperazione e responsabilità in cui il genere ha cittadinanza (Gherardi, 2012).

5. Conclusioni

L'*outcome* della riflessione femminista nella scuola non rappresenta un'improvvisa rottura rivoluzionaria. È uno sforzo rigoroso di rendere la conoscenza e le competenze, su cui i professionisti che le abitano ritengono di poter contare, responsabili e capaci di esaminare criticamente come i diversi attori in gioco si posizionano in *network* di potere e relazioni sociali mediate da artefatti e da intermediari umani e non umani che ne possono facilitare (o meno) la circolazione e l'apprendimento (Gherardi, 2003).

Il contributo propone una prospettiva metodologica utile ad aiutare gruppi di insegnanti e dirigenti scolastiche a integrare un'ottica di genere nelle proprie pratiche lavorative così da progettare:

1) processi di sviluppo professionale che sappiano identificare e sfidare le distorsioni insite nell'ordine di genere dominante;
2) attività didattiche che supportino gli studenti e le studentesse non solo a individuare e interrogare i processi culturali e sociali sottesi alla creazione e riproduzione del genere nel corso della vita quotidiana ma a sviluppare le competenze di pensiero critico e creativo che consentano loro di costruire e decostruire le proprie storie di genere.

Per le insegnanti che hanno partecipato ai laboratori riflettere su come fare educazione di genere ha rappresentato anche una sfida metodologica a sperimentare strategie e pratiche didattiche:

1) partecipative e capaci di stimolare la creatività e la soggettività degli individui;
2) che sappiano interrogare i valori e i modelli sociali delle studentesse e degli studenti, offrendo loro strade alternative alla ricerca di sé.

Vale la pena che le comunità di ricerca e di *practitioner*, considerando i differenti interessi, letture e posizioni in gioco, continuino a interrogarsi su come legittimare e costruire dispositivi educativi e formativi che siano in grado di decostruire i modelli dominanti e di assumere i generi quali costruzioni sociali per farli diventare processi consapevoli di apprendimento critico da parte delle generazioni.

Bibliografia

Adler N., Shani A.B., Styhre A. (2004), *Collaborative research in organizations, foundations for learning, change and theoretical development*, Sage, Thousand Oaks (CA).

Alvesson M., Billing Y. (1997), *Understanding gender and organizations*, Sage, London.

Andresen L., Boud D., Cohen R. (2000), *Experience-based learning*, in G. Foley (ed.), *Understanding adult education and training*, Allen & Unwin, Sydney, pp. 225-239.

Ayas K., Zeniuk N. (2001), *Project based learning: building communities of reflective practitioners*, «Management Learning», XXXII (1), pp. 61-76.

Argyris C., Schön D.A. (1974), *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.

Biemmi I. (2010), *Genere e processi formativi. Sguardi maschili e femminili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa.

Bierema L., Cseh M. (2003), *Evaluating AHRD research using a feminist research framework*, «Human resource development quarterly», I (14), pp. 5-26.

Boffo V., Fedeli M. (a cura di) (2018), *Employability & competences: innovative curricula for new professions*, Firenze University Press, Firenze.

Brookfield S. (1990), *Using critical incidents to explore learners' assumptions*, in Mezirow & Associates, *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 177-193.

Boud D., Keogh R., Walker D. (eds.) (2013), *Reflection: turning experience into learning*, Routledge, New York.

Bruni A., Gherardi S., Poggio B. (2000), *All'ombra della maschilità. Storie di genere e di impresa*, Guerrini e associati, Milano.

— (2004), *Doing gender, doing entrepreneurship: an ethnographic account of intertwined practices*, «Gender, Work & Organization», XI (4), pp. 406-429.

Calvino I. (1998), *Fantaghirò e altre fiabe italiane*, Einaudi Scuola, Milano.

Carrington B., Francis B., Hutchings M., Skelton C., Read B., Hall I. (2007), *Does the gender of the teacher really matter? Seven- to eight-year-olds' accounts of their interactions with their teachers*, «Educational Studies», XXXIII (4), pp. 397-413.

Chodorow N. (1978), *The reproduction of mothering*, University of California Press, Berkeley.

Cranton P., Taylor E. (2012), *Transformative learning: seeking a more unified theory*, in E. Taylor, P. Cranton (eds.), *The handbook of transformative learning: theory, research and practice*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 3-19.

David P., Vicarelli G. (a cura di) (1994), *Donne nelle professioni degli uomini*, FrancoAngeli, Milano.

Davies B., Harré R. (1990), *Positioning: the discursive production of selves*, «Journal for the theory of social behaviour», XX (1), pp. 43-63.

Di Pietro P., Piccardo C., Simeone F. (2000), *Oltre la parità. Lo sviluppo delle donne nelle imprese: approcci ed esperienze*, Guerini e Associati, Milano.

Fabbri L. (2007), *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
Fabbri L., Romano A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci, Roma.
Fedeli M. (2017), *Student-faculty partnership: the European framework and the experience of the Italian project Employability & Competences*, «Teaching and Learning Together in Higher Education», I (20), p. 2.
Federighi P. (2016), *L'azione formativa nelle organizzazioni*, «Quaderni di economia del lavoro», 105, pp. 115-134.
Francis B. (2008), *Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analyses of men teachers' gender performance*, «Gender and education», XX (2), pp. 109-122.
Francis B., Skelton C. (2005), *Reassessing gender and achievement: questioning contemporary key debates*, Routledge, New York.
Gherardi S. (1998), *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano.
— (2003), *Feminist theory and organizational theory: a dialogue on new bases*, in H. Knudsen, H. Tsoukas (eds.), *The Oxford handbook of organizational theory: meta-theoretical perspectives*, Oxford University Press, New York, pp. 82-104.
— (2012), *How to conduct a practice-based study*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
Gherardi, S., & Murgia, A. (2014). What makes a "good manager"? Positioning gender and management in students' narratives. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal, 33*(8), 690-707.
Gherardi S., Murgia A. (2014), *What makes a "good manager"? Positioning gender and management in students' narratives*, «Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal», XXXIII (8), pp. 690-707.
Gherardi S., Poggio B. (2006), *15 Feminist challenges to mainstream leadership through collective reflection and narrative*, in D. Boud, P. Cressey, P. Docherty (eds.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations*, Routledge, New York, pp. 181-192.
— (2009), *Cuentos de liderazgo ordinario. Un enfoque feminista del aprendizaje experiencial*, «Revista de Sociologia», 93, pp. 53-65.
Grange T. (2006), *Il laboratorio come luogo di costruzione delle competenze*, in N. Paparella, A. Perucca (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. 2, Armando, Roma. pp. 63-97.
Guerrini V. (2016), *La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/lle insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XIII (2), pp. 209-218.
Harding S. (1987), *Is there a feminist method?*, in S. Harding (ed.), *Feminism and methodology*, Indiana University Press, Bloomington, pp. 1-15.
Hegelsen S. (1990), *The female advantage*, Currency Doubleday, New York.
Hutchings M., Carrington B., Francis B., Skelton C., Read B., Hall I. (2008), *Nice and kind, smart and funny: what children like and want to emulate in their teachers*, «Oxford Review of Education», XXXIV (2), pp. 135-157.

Kaneklin C., Isolabella M. (1997), *Immagini emergenti della leadership nelle organizzazioni*, Vita e Pensiero, Milano.

Landman M. (2006), *Getting quality in qualitative research: A short introduction to feminist methodology and methods*, «Proceedings of the Nutrition Society», LXV (4), pp. 429-433.

Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Leathwood C., Read B. (2008), *Gender and the changing face of higher education: a feminized future*?, McGraw-Hill, London.

Manz C., Sims H.P. (1991), *Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership*, «Organizational Dynamics», 19, pp. 18-35.

Marsick V.J., Maltbia T.E. (2009), *The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills*, in J. Mezirow, E. Taylor (eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 160-171.

Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

— (2003), *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», 1, pp. 58-63.

Ngozi Adichie C. (2015), *Dovremmo essere tutti femministi*, Einaudi, Torino.

O'Neil J., Marsick V.J. (2009), *Peer mentoring and action learning*, «Adult Learning», XX (1-2), pp. 19-24.

Perla L. (2008), *Implicito didattico e sistema di convinzioni professionali: un'indagine nella scuola secondaria*, «Quaderni del dipartimento di scienze pedagogiche e didattiche», 6, pp. 193-216.

— (2010), *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.

Poell R., Yorks L., Marsick V.J. (2009), *Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects*, «Adult Education Quarterly», *LX* (1), pp. 77-93.

Quaglino G., Ghislieri E.C. (2004), *Avere leadership*, Raffaello Cortina, Milano.

Rossi B. (2010), *Lavoro e vita emotive. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.

Schön D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York.

— (1987), *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco.

— (1996), *From technical rationality to reflection-in-action*, in R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt (eds.), *Boundaries of adult learning*, Routledge, New York, pp. 8-31.

Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (a cura di) (2004), *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano.

Sievers B. (1996), *Greek mythology as a means of organizational analysis. The battle at Larkfield*, «Leadership and Organizational Development Journal», XVII (6), pp. 32-40.

Taylor E.W., Cranton P. (2012), *The handbook of transformative learning. Theory, research and practise*, Jossey Bass, San Francisco.

Tisdell E.J. (1998), *Poststructural feminist pedagogies: the possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practise*, «Adult Education Quarterly», XLVIII (3), pp. 139-156.

Thompson B. (2016), *Gender, management and leadership in initial teacher education: Managing to Survive in the Education Marketplace?*, Springer, Berlin.

Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.

INDICE DELLE FIGURE

GETTING SKILLS RIGHT. LE SFIDE DELLE COMPETENZE IN ITALIA
Fabio Manca

Figura 1 – Equilibrio di basse competenze: link fra cambiamenti nella organizzazione del lavoro e domanda di competenze manageriali [OECD Skills for Jobs Database & PIAAC, 2012]. 36

Figura 2 – Partecipazione degli adulti in formazione e training [OECD, 2016]. 40

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

Figura 1 – Percentuale degli ESL- Europa 28 e altri paesi europei (%) [European Commission/EACEA/ Eurydice, 2016]. 148

Figura 2 – Dettaglio ELET a livello regionale su fonte ISTAT (%) [MIUR, 2017]. 149

Figura 3 – Abbandono nella scuola secondaria di secondo grado per indirizzo scolastico (%) [MIUR, 2017]. 150

Figura 4 – L'abbandono complessivo (%) in serie storica Dati ISTAT e ANS [MIUR, 2017]. 150

EDUCARE AL BENESSERE PER MIGLIORARE IL CONSUMO CULTURALE
Maria Luisa Iavarone

Figura 1 – Rapporto tra consumi e fruizioni culturali. 176

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

Figura 1 – Framework metodologico del *Transformative Professional Community Development*. 229

LA QUALITÀ EDUCATIVA DEI LUOGHI DI LAVORO
Francesca Torlone

Figura 1 – Le componenti della teoria dell'attività (attività, azioni, operazioni) [elaborazione propria]. 242

Figura 2 – Tipologie di azione educativa [Federighi, 1991; 2006]. 243

Figura 3 – Le azioni educative presenti nei contesti produttivi [elaborazione propria]. 244

PER UNA INTRODUZIONE: IL PUBBLICO E I PUBBLICI
Giuditta Alessandrini

Figura 1 – Distribuzione territoriale della popolazione adulta per livello di istruzione [OECD, 2017]. 263

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

Figura 1 – Dispositivi metodologici [elaborazione dell'autore]. 285

LA DIMENSIONE FORMATIVA NEL PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL PROGETTO MIGRATORIO
Francesco De Maria

Figura 1 – Rapporto tra sviluppo, capacità e aspirazione a migrare [De Haas, 2010b]. 311

Figura 2 – Interazione, migrazione e sviluppo [De Haas, 2010a]. 311

Figura 3 – Aspiration/ability model [Carling, 2002]. 312

RAPPRESENTAZIONI CONTEMPORANEE DELL'IDENTITÀ ADULTA: CARATTERISTICHE, RUOLI, ASPETTATIVE E IMPLICAZIONI EDUCATIVE
Elena Marescotti

Figura 1 – Rappresentazione, per parole chiave, di come si ritiene debba essere l'adulto, alla stregua di un ideale [elaborazione propria]. 329

Figura 2 – Rappresentazione, per parole chiave, di come si ritiene effettivamente sia l'adulto nella realtà di cui si ha esperienza [elaborazione propria]. 329

TERZO SETTORE E INNOVAZIONE
Chiara Balestri

Figura 1 – Triangolo del Welfare [Evers, Laville, 2004]. 337

Figura 2 – Triangolo del Welfare modificato [Defourny, Pestoff, 2008]. 338

L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELL'*HIGHER EDUCATION* PER LA FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI DEL DOMANI

Gaia Gioli

Figura 1 – Processo di internazionalizzazione del CdS LM57-85 [elaborazione propria]. 373

SVILUPPARE *ENTREPRENEURSHIP* PER SOSTENERE L'*EMPLOYABILITY* DEI GIOVANI ADULTI

Carlo Terzaroli

Figura 1 – Un modello progressivo per l'*entrepreneurial education* [Lackeus, 2015: 25]. 384

NOTE SUGLI AUTORI

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

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

Raffaella Biagioli, professore associato, Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia, raffaella.biagioli@unifi.it.

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

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

Francesca Bracci, ricercatore, Università Europea di Roma, francesca.bracci01@gmail.com.

Micaela Castiglioni, professore associato, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca, micaela.castiglioni@unimib.it.

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

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

Matteo Cornacchia, ricercatore, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Trieste, mcornacchia@units.it.

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

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

Francesco De Maria, dottorando, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, francesco.demaria@unifi.it.

Paolo di Rienzo, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre, paolo.dirienzo@uniroma3.it.

Giovanna del Gobbo, professore associato, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, giovanna.delgobbo@unifi.it.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Luisa Iavarone, professore ordinario, Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere, Università degli Studi di Napoli Parthenope, marialuisa.iavarone@uniparthenope.it.

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

Elena Marescotti, ricercatore, Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Ferrara, elena.marescotti@unife.it.

Marcella Milana, professore associato, Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona, marcella.milana@univr.it.

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

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

Monica Parricchi, ricercatore, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, mparricchi@unibz.it.

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

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

Claudia Secci, ricercatore, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Università di Cagliari, csecci@unica.it.

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

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

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

Studies on Adult Learning and Education

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