

Educazione permanente nella società aperta: istanze e provocazioni per l’Educazione degli adulti (quasi cinquant’anni dopo)

Elena Marescotti

L’articolo affronta alcune questioni salienti dell’educazione degli adulti, in termini di significato e finalità, soffermandosi in particolare sulle dimensioni del lavoro, del tempo libero, della cultura immediatamente spendibile e di quella disinteressata. In questa prospettiva, l’antologia curata da W. K. Richmond nel 1974, che faceva il punto sulle principali acquisizioni e sulle direttrici di futuro sviluppo educativo, è stata qui assunta come “classico”, al quale attingere idee e strumenti interpretativi. Se il principale merito di quel lavoro, infatti, è ascrivibile all’aver individuato, di là delle contingenze, i temi cruciali dell’educazione permanente, l’uso che oggi vale la pena farne è quello che ne mette a frutto le piste e l’approccio di ricerca. In una realtà radicalmente diversa, quale è la nostra, rispetto a quella degli anni Settanta, alcune categorie di lettura allora individuate si possono dimostrare ancora utili e penetranti: in particolare, quella volta a riaffermare il nesso tra educazione e appartenenza/partecipazione sociale nell’ideale del miglioramento della qualità della vita individuale e collettiva.

The article focuses on salient issues of adult education, referring to its meaning and purposes, with particular attention to the dimensions of work, leisure, professional-technical knowledge and the unselfish one. In this perspective, the collected works edited by W. K. Richmond in 1974, defining the main concepts and guidelines for future development of education, has been considered as a “classic”, from which we can derive ideas and interpretative visions. Indeed, this book has been able to identify the topics of lifelong education, beyond contingencies; today it suggests research fields and approaches. Obviously, the contemporary world is different from that of the Seventies, but some suggestions can still prove to be useful and incisive: in particular, the one aimed at reaffirming the relationship between education, belonging to society and participation, toward improving quality of individual/collective life, as a maximum ideal purpose.

Parole chiave: educazione degli adulti, educazione permanente, apprendimento permanente, classici dell’educazione degli adulti

Keywords: adult education, lifelong education, lifelong learning, classics of adult education

1. Considerazioni preliminari

Sono passati giusto trent’anni dalla morte dello studioso inglese William Kenneth Richmond (Darlington 1910 – Halesworth 1990),

assai noto nel circuito pedagogico italiano a partire dagli anni Settanta, grazie anche alla sua partecipazione a importanti convegni svoltisi nel nostro Paese¹ e alla traduzione e pubblicazione di alcuni suoi saggi che affrontavano temi allora ritenuti innovativi per argomento e per approccio: in particolare, la prospettiva dell'educazione permanente e l'impatto formativo delle nuove tecnologie². Temi di notevole impatto che lo stesso Richmond definì – allargando la portata dei mutamenti socio-culturali in corso – in termini di “esplosioni” e “rivoluzioni”, in riferimento a fattori quali l'informazione, le attese e i movimenti sociali³.

Tali anniversari di solito si ricordano allo scopo di ritornare su quegli autori che hanno lasciato un segno in un determinato ambito del sapere, e sulle questioni che affrontarono, riprendendone le argomentazioni, le impostazioni teoriche, le suggestioni per il prosieguo della ricerca, in una parola per rimetterne a frutto la “lezione”. E, in questo caso, non possiamo che affermare che quei due temi sopra menzionati, così cari a Richmond, si danno ancora come temi “caldi”. Se è vero che non costituiscono più una “novità” in senso stretto, è altrettanto vero, infatti, che si tratta di realtà che non solo non hanno esaurito il loro portato di innovazione ma, anche, che hanno progres-

¹ Ricordiamo qui il simposio internazionale di Torino del 1973 sul tema *Lifelong Learning in an Age of Technology: Prospects and Problems* (l'intervento di Richmond, che diresse i lavori, è tradotto in italiano e pubblicato con il titolo *Auto-educazione permanente come sviluppo delle capacità di decodificazione* in R. Titone, *Dallo strutturalismo all'interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici*, Roma, Armando, 1977, pp. 119-122) e il congresso di Napoli del 1974 (cfr. V. Gaudiello, V. E. Aloia, *Educazione: dove? Atti del Congresso internazionale “La società educante: tesi a confronto sul futuro dell'educazione”*, Napoli, Ferraro, 1979).

² Tra i principali, alcuni scritti in collaborazione con autorevoli pedagogisti italiani, si ricordano: *La rivoluzione nell'insegnamento. Dall'impulso tecnologico a una nuova pedagogia* (Roma, Armando Armando, 1969); *L'industria dell'educazione* (Roma, Armando Armando, 1971); *Domande sulle tecnologie dell'educazione. Fondamenti e esperienze* (a cura di, Roma, Armando Armando, 1973); *La descolarizzazione nell'era tecnologica* (a cura di, in coll. con M. Laeng, Roma, Armando Armando, 1973); *La scuola che cambia. Esperienze e documenti* (Roma, Armando Armando, 1974); *Educazione e scolarizzazione* (Roma, Armando Armando, 1977); *L'educazione permanente. L'apprendimento per tutta la vita nella scuola ed oltre la scuola* (Firenze, Le Monnier, 1978); *Ereditarietà, ambiente, educazione* (a cura di, Roma, Armando Armando, 1978); *Il teorema dell'educazione ‘continua’* (Roma, Armando Armando, 1982); *Educazione permanente e democrazia* (con M. Mencarelli, B. Suchodolski, a cura di M. Mencarelli, Teramo, Giunti e Lisciani, 1983); *Il computer nell'educazione. Pro e contro* (Roma, Armando Armando, 1985).

³ Cfr. in particolare W. K. Richmond, *La rivoluzione nell'insegnamento...*, cit.

sivamente disvelato, accanto a straordinarie potenzialità comunicative e conoscitive e all'incrementarsi delle declinazioni e delle estensioni dei processi formativi, tutta una serie di problemi, "di senso" oltre che pratici e, in non pochi frangenti, anche pericolose derive, vuoi utilitaristiche, vuoi funzionalistiche.

Tra le opere di Richmond, una, in particolare, crediamo valga la pena di essere qui ripresa, riletta, re-interpretata alla luce dell'attuale temperie storico-sociale, che incarica il *lifelong learning* delle principali sfide della contemporaneità, da quelle occupazionali a quelle esistenziali, richiedendo alla formazione di innervare esplicitamente qualsivoglia attività umana e, massimamente, di contrastare tutto ciò che si vive, oggi, con preoccupazione e timore. Dal razzismo ai problemi ecologici, dalla violenza fisica, psicologica e virtuale alla lotta alla povertà e all'emarginazione, dall'erosione della democrazia alla crisi etica e morale delle applicazioni scientifiche o della politica, si invocano a gran voce interventi formativi ora generali (talvolta generici) ora mirati, che possano contribuire alla costruzione di una cultura altra volta a contrastare alla radice, e a prevenire nelle generazioni future, l'insorgere di tali mali epocali.

L'opera a cui ci riferiamo è un'antologia, pensata da Richmond appositamente per il pubblico italiano: *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*⁴. Vorremmo servircene come ci si serve di un "classico": senza incorrere in forzature storiografiche, ci interessa provare ad estrarne alcune idee forti, alla stregua di strumenti per attrezzarci di più e meglio nella decodifica e nella significazione di fenomeni contemporanei complessi e, non di rado, disorientanti dal punto di vista educativo. A quasi mezzo secolo dalla sua pubblicazione, ci sollecita allora l'opportunità di rivederne alcuni passaggi, soffermandoci su quei nodi concettuali che, crediamo, sia tutt'altro che peregrino riproporre a fondamento e, al contempo, a linea guida della concezione e dell'operatività formativa che intende ispirarsi ad un ideale educativo ben connotato sul piano dei presupposti e delle finalità perseguite, sulla base di un modello antropologico e sociale che poggi saldamente sui valori della promozione e della partecipazione. Ma, anche, magari, discuterne le "profezie" o le "previsioni futurologiche" sulla base di quanto, concretamente, è avvenuto nei decenni a seguire, sino ad oggi: epoca alla quale Richmond – e pratica-

⁴ K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, Roma, Armando Armando, 1974, pp. 453.

mente tutti gli autori della sua antologia – guardavano con fiducia e apprensione al tempo stesso, prefigurando scenari sociali ed esigenze educative sulla base di quanto si stava allora affacciando in termini di “progresso”.

2. Struttura, cornice teorica, domande di senso

Educazione permanente nella società aperta è un’opera assai corposa, che annovera ben 24 nuclei tematici – suddivisi in tre macroaree: modi del pensiero educativo (passato, presente e futuro); nuova visione della società; il concetto di educazione permanente – e, per ognuno di questi, il relativo brano antologico, o più d’uno. Nella maggior parte dei casi, si tratta di uno o più estratti di saggi di studiosi di spicco nell’ambito della riflessione educativa⁵, ma non mancano stralci di documenti del Consiglio d’Europa e dell’Ocde ritenuti particolarmente importanti per le politiche e per un’agenda internazionale di sviluppo.

Ad introdurre l’intero volume è un lungo e denso scritto dello stesso Richmond, che giustifica le scelte operate e ne costruisce la cornice, mettendo a tema le sfide prospettate dal binomio educazione permanente-società aperta, che si danno come presupposto ed esito l’una dell’altra. I due fulcri individuati, infatti, non pare si possano rapportare in termini di lineare ed univoca direzione di consequenzialità causa-effetto. Ciò si spiega alla luce del fatto che, per un verso, l’*educazione permanente* è intrinsecamente volta a determinare assetti sociali “aperiti” – intendendo, con questo termine, riferirsi tanto alla complessità sistemica di un assetto sociale, i cui settori sono reciprocamente interagenti e possono, in questa interazione, costituirsi vicendevolmente, quanto ad una predisposizione al cambiamento evolutivo sulla base delle esigenze che via via emergono in un contesto, e ravvisandone il motore nella conoscenza. E del fatto che, per altro verso, essa necessita di un clima sociale, nelle sue componenti formali ed informali, già strutturalmente costruito in modo tale da consentirne il dispiegarsi: quindi, fondato su un’idea di comunità come partecipazione, condivisione, riconoscimento, dialogo.

⁵ In ordine di apparizione: R. Aron, A. Toffler, T. Husén, J. S. Bruner, E. C. Lindeman, E. Fulchignoni, G. Gozzer, G. M. Bertin, I. D. Illich, C. R. Morris, J. Rogers, P. H. Coombs, T. Blackstone, R. H. Dave, F. G. Jessup, B. Suchodolski, E. Faure, O. Giscard d’Estaing.

Cogliere, dunque, la fecondità dei tempi e incoraggiare esplicitamente l’affermarsi di tale binomio quando inizia a palesarsi grazie all’emergere di situazioni, occasioni, consapevolezza, strumenti, tensioni e spinte socio-culturali è compito, anche, di una ricerca pedagogica che si fa necessariamente militante e progressista in senso lato; che teorizza per incidere non solo efficacemente ma anche e soprattutto progettualmente sul contesto storico, e che lo legge in ottica critica, animata dalla necessità di comprenderlo e di trasformarlo in senso migliorativo ad un tempo.

Questi, ci sembrano, in estrema sintesi, gli elementi di base, che sorreggono le, e che portano alle, argomentazioni più di dettaglio dei singoli autori chiamati a co-costruire, partendo da questo scheletro, un organismo via via più articolato di contenuti, in un progetto che, in definitiva, è compatto e coeso – organico, appunto – nelle sue molteplici sfaccettature.

Ci sono alcune domande di senso – alcune esplicite, altre implicite o che comunque suonano tali alla nostra sensibilità – nell’*Introduzione* di Richmond che a nostro avviso non hanno perso il loro mordente, perché evidenziano questioni costitutive dell’educazione, nella sua dimensione concettuale e in quella del suo inverarsi in scelte politiche contingenti. Sono queste che, quindi, riteniamo di riproporre all’attenzione, calandole nella nostra contemporaneità e ponendole di fronte a quelle che oggi paiono essere le esigenze di matrice formativa più avvertite e in merito alle quali crediamo occorra dare innanzitutto delle risposte teoreticamente solide. Risposte volte cioè non tanto, o comunque non solo, alla soluzione spicciola e al tamponare le emergenze quanto a consentire di imbastire una visione di più lunga gittata, ove siano chiariti ruoli e sinergie degli svariati attori e fattori di cui un sistema educativo si compone.

L’incipit stesso di Richmond è assai incisivo: a pochi anni dall’introduzione dell’espressione *éducation permanente* ad opera di Bertrand Schwartz⁶ già ci si trova nella situazione di domandarsi se le

⁶ Ci sembra più che mai opportuno ricordare qui le “origini” dell’educazione permanente. Bertrand Schwartz (1919-2016) fu direttore del CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale) di Nancy dal 1960 al 1972, e fondatore della nota rivista “Éducation Permanente” (che lo scorso anno, in occasione del centenario della sua nascita, gli ha dedicato un corposo fascicolo monografico significativamente intitolato *Pour une éducation permanente*). Nel settembre del 1961, insieme a Michel Deshons, Guy Lajoinie, Jean-Joseph Scheffknecht, scrisse una sorta di testo di riforma dello stesso CUCES (*Département Éducation Perma-*

versioni – così come state non solo tradotte ma innestate nei rispettivi contesti ideologici, culturali, sociali ed economici – italiane di *educazione permanente* ed inglese di *lifelong learning* rimandino alla medesima concezione⁷.

Un problema tutt'altro che meramente nominalistico che, ad oggi, a nostro avviso pare ulteriormente acuito da quella che, a molti, è sembrata o sembra la soluzione, ovvero l'adozione “universale” del sintagma inglese. Utilizzato non solo nei documenti transnazionali che hanno eletto l'inglese a lingua convenzionale, ma anche in gran parte della saggistica di ricerca di tutti i paesi europei, Italia compresa, ritenendolo non solo immediatamente comprensibile a tutti, ma comprensivo di ciò che fino a non troppi anni fa la comunità scientifica riteneva fosse importante considerare distinto in termini di significato, ovvero *educazione*, *formazione* e *istruzione*. E non perché entità che non hanno a che fare l'una con l'altra, anzi, ma per mantenere esplicito il fatto che l'educazione non è riducibile all'acquisizione di saperi e competenze ritenuti “neutri”, bensì dà significato ad ogni esperienza conoscitiva alla luce di un “verso dove” che la stessa ricerca pedagogica ha connotato di quegli aspetti ritenuti migliorativi della qualità della vita dell'intera famiglia umana. Occorre dunque chiedersi in che senso si utilizzano tali “etichette” e ponderare sempre i contesti di riferimento.

Ma, ancora prima di questo, Richmond pone un altro quesito: *che differenza c'è fra educazione e scuola?*⁸. Il richiamo è, in primis, ai dibattiti innescati da *Lettera a una professoressa* – che definisce “uno dei libri pedagogici più penetranti, più sapienti, più sconvolgenti, ed anche più meritevoli di riconoscimento su scala mondiale fra quelli pubblicati in Italia in questi ultimi anni”⁹ – sul ruolo educativo della scuola a fronte della varietà e vastità di esperienze e situazioni extra-

nente, 35 pp., ciclostilato) ove iniziò a sviluppare una nozione di *educazione permanente* che riservava esplicita attenzione alle condizioni reali in cui gli adulti apprendono, agli ambienti di vita come luoghi di educazione, alla necessità di considerare ogni questione educativa nella sua interezza e nei diversi aspetti e attori economici, politici e sociali di un territorio, e, non ultimo, alla formazione dei formatori (cfr. F. F. Laot, *Focusing on the Idea of Permanent Education in France in the 1960s and its Progressive Decline*, in A. Heikkinen, K. Kraus (Eds.), *Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts*, Bern, Peter Lang, 2009, pp. 126 e ss).

⁷ K. W. Richmond, *Introduzione*, in K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 5.

⁸ Cfr. *ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

scolastiche. E, a ben vedere, è proprio questo il primo punto di discussione che la nozione stessa di *permanenza* in relazione all'educazione prospetta: come si (ri)definisce la funzione della scuola allorché si prende consapevolezza del peso e della portata degli stimoli, dei condizionamenti, delle situazioni formative *extra* e *oltre* scolastiche? Com'è noto, non sono mancati coloro che hanno salutato l'educazione permanente in termini di inevitabile ridimensionamento (su più fronti) della scuola, affidando ad entità esterne il perseguimento di determinate competenze¹⁰ che, invece, altri studiosi hanno ritenuto dovessero, ancora più fortemente, essere agganciate all'operatività scolastica, proprio in virtù della riconosciuta estensione – nel tempo, nello spazio, in profondità – dei processi educativi. Tra questi ultimi, si annoverano coloro che collegarono l'educazione permanente all'avvento di un *sistema formativo integrato*, considerando queste due nozioni l'una il presupposto dell'altra e affidando alla scuola l'insostituibile compito dell'alfabetizzazione – strumentale e funzionale al tempo stesso – ovvero dell'avvio, per tutti, del cammino della crescita intellettuale e dell'irrobustimento progressivo di strumenti e strategie¹¹.

In questa visione, la scuola non è certo la sola a “fare educazione” e, con il suo dispiegarsi che è giocoforza assai limitato sul piano tem-

¹⁰ Di qui, anche, il fraintendimento dell'Educazione degli adulti come mero “recupero scolastico” e, più in generale, l'innescarsi di un perverso effetto del discorso sull'educazione permanente, alla quale demandare il compito di “alleviare la tensione che si produce nella scuola man mano che diventa sempre più evidente che questa istituzione non fa ciò per cui afferma di esistere” (G. Rossetti, *L'educazione permanente tra innovazione e ripetizione*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 224). Un fraintendimento che, per certi aspetti, perdura nei compiti prettamente e prevalentemente “scolastici” affidati ai Centri Territoriali Permanenti, prima, e ai Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti attualmente in funzione in Italia. Su questo aspetto si ritornerà ancora più avanti (cfr. nota 29).

¹¹ Sono le tesi sviluppate a partire dagli anni Ottanta – e di fatto mai più abbandonate, anzi, che si sono progressivamente arricchite e raffinate rispondendo alle sfide via via prospettate da quel complesso di fenomeni indicati con le espressioni “globalizzazione” e “società della conoscenza” – in particolare da: C. Scurati, *L'educazione extrascolastica*, Brescia, La Scuola, 1980; G. Genovesi, *Scuola parallela e mass media*, Firenze, La Nuova Italia, 1981; F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; F. Frabboni (a cura di), *Il sistema formativo integrato*, Teramo, EIT, 1989. Pur con i dovuti distinguo, sono tutte posizioni che valorizzano al massimo la scuola e la sua insostituibile, e non by-passabile, funzione, proprio in vista di un'educazione che si estende diacronicamente e sincronicamente per tutta la vita.

porale (di fatto, l’obbligo scolastico, istituito a garanzia dell’educazione di tutti come diritto/dovere, copre dieci anni di vita sugli oltre ottanta dell’attuale vita media), non si può certo affermare – né sarebbe auspicabile! – che ne possa esaurire il raggio d’azione. Ma, altrettanto sicuramente, senza la sistematicità propria della scuola verrebbero a depauperarsi, se non ad estinguersi, le possibilità di dare un senso a quella rete di *formale, non-formale e informale* che sostanzia gli apprendimenti di tutto il corso della vita.

Già queste prime considerazioni ci sembrano sufficienti ad esemplificare la portata delle riflessioni di Richmond, che vanno – in questi casi come in altri – dritte al cuore dei problemi prospettati. Erroneamente intesa quale sinonimo di “educazione degli adulti”, l’educazione permanente disvela sin dalle prime pagine il suo essere una risposta concettuale alla “necessità urgente di una teoria generale che valga a coprire tutti insieme i vari agenti e le varie attività, di pre-scuela e di post-scuela, volontari o imposti, informali o formali, che contribuiscono a costituire l’espanso universo dell’educazione per tutta la vita”¹².

Il che non è lo stesso del considerare, come è stato fatto e sovente ancora si fa, l’educazione permanente alla stregua di un “contenitore”: la metafora potrebbe, di primo acchito, sembrare calzante, ma a noi sembra possa esserlo solo a patto che sia chiaro e chiarito che non si tratta di una mera funzione connettiva, bensì di una funzione che, nel connettere, sia in grado di dare significato e continuità alla neutralità e alla discontinuità che un qualsiasi apprendimento, preso singolarmente e in sé e per sé, ha in relazione alla incommensurabile quantità e qualità degli apprendimenti che, ogni giorno, un individuo può conseguire. Un significato e una continuità che si estrinsecano in termini di iscrizione coerente di quell’apprendimento “x” nella costruzione di un’esistenza presa nella sua complessità e nel suo divenire, considerata in una rete di relazioni, e alla quale l’educazione stessa ci chiama a dare senso e valore.

In quest’ottica, allora – e riprendendo esplicitamente Richmond – la scuola può diventare “antieducativa” se non sa porre le basi affinché l’educazione che ha avviato possa continuare oltre la situazione scolastica, con l’ambizione di raggiungere quella che ci sembra essere la sua forma più alta: l’*autoeducazione*, vale a dire la capacità, e la volontà, a ricercare occasioni educative in modo autonomo e intenziona-

¹² *Ibidem*, p. 12.

le, spinti da motivazioni intrinseche, maturate e “sentite”. In altri termini, nel malaugurato caso in cui la scuola non si costruisce come “apripista” dell’educazione permanente¹³.

Unitamente alla scuola, vi sono altre due dimensioni che l’educazione permanente in qualche modo scuote e alle quali impone di ridefinirsi: il lavoro (e quindi il senso della formazione *per, nel, al* e – ciò che qui maggiormente ci preme evidenziare – *attraverso* il lavoro) e il tempo libero. Ed è nei confronti del tempo libero che Richmond – e, oggi, noi con lui – lamenta la pochezza di politiche educative e la condizione di prigionia “entro la gabbia ferrea della produzione e del consumo”¹⁴.

Ebbene, è proprio nelle politiche, sostanzialmente, che Richmond ravvisava le principali debolezze dell’educazione permanente, tendente a “porre in rilievo tutto ciò che è desiderabile ignorando ciò che è realizzabile”¹⁵. In particolare, per quanto l’educazione permanente abbia una tensione ed un afflato necessariamente internazionale – giacché palesa il bisogno urgente dell’innovazione e persegue il fine di una maggiore uguaglianza nelle possibilità – alla prova dei fatti fatica, sostiene Richmond, a trascendere i particolari interessi nazionali: le specificità storiche, culturali, economiche e politiche della Francia non sono assimilabili a quelle dell’Inghilterra, o a quelle dell’Italia; a questo, si aggiunga che ogni grande riforma (e quella dell’educazione permanente lo sarebbe a pieno titolo!) deve essere preceduta, o quantomeno sostenuta, da più vasti cambiamenti del sistema di cui fa parte.

Anche questa ci sembra una notazione non confinabile alla sola epoca in cui fu esternata, se pensiamo, per un verso, agli slanci delle

¹³ Richmond affida così alla scuola il compito di “provvedere all’*addestramento fondamentale*” (*Ibidem*, p.18). Non possiamo risalire all’espressione che egli utilizzò originariamente, poiché il testo italiano è il risultato della traduzione di un suo dattiloscritto inedito in lingua inglese; tuttavia, l’impostazione generale del suo discorso ci fa supporre sia plausibile ipotizzare che “addestramento” tradisca, in termini riduttivi, un più ampio e complesso concetto di *educazione di base*. Su questo, siamo altresì confortati dal fatto che, qualche pagina più avanti, Richmond distingue tra educazione e addestramento laddove si riferisce alla specializzazione professionale, rimarcando come l’educazione non possa coincidere con l’acquisizione di capacità specialistiche e certificazioni (*Ibidem*, pp. 23-24).

¹⁴ *Ibidem*, p. 25. Sulla rilevanza educativa della questione, si sono negli ultimi tempi rinvigoriti originali filoni di ricerca: cfr. al riguardo il dossier monografico *Educazione, scuola e consumo. Analisi e prospettive storico-educative* (“Rivista di Storia dell’educazione”, 4, 2, 2017).

¹⁵ *Ibidem*, p. 26.

conferenze internazionali dell'UNESCO – dalla prima ad Elsinor del 1949 sino alla più recente svoltasi a Belém do Pará nel 2016 – e ai limiti di traduzione e realizzazione, nei vari Stati membri, degli obiettivi e delle azioni concertate¹⁶. E, di là di questo non trascurabile aspetto che ricorrentemente si palesa nella non corrispondenza tra dichiarazioni di intenti e stanziamento di idonee risorse, occorre altresì considerare come, anche laddove vengano implementate in maniera quantitativamente rilevante le azioni programmatiche intitolate al *lifelong learning*, gli aspetti intitolati agli indicatori di profitto, in senso stretto, siano quelli maggiormente enfatizzati, e “comunicati” all'opinione pubblica alla stregua di giustificativi per gli investimenti riservati alla formazione.

3. *Questioni (ancora, e sempre) aperte*

Nell'ottica che abbiamo assunto, già l'*Introduzione* di Richmond è un “classico”, ovvero un esempio a nostro avviso mirabile non solo di interpretazione di quel contesto e delle sue direzioni di sviluppo, ma di come impostare *ab imis fundamentis* un discorso sull'educazione permanente che, a sua volta, prelude ad altri sguardi, analisi e sistematizzazioni, tanti quanti sono gli autori e i brani scelti per l'antologia. Non avrebbe alcun senso ripercorrere qui tutti i contributi o tentare di fornirne una sintesi o un quadro sincretico; ciò che, invece, ci pare più utile e funzionale è riprendere da quei passi alcune suggestioni da sviluppare ulteriormente, in particolare riferendoci qui ad una delle declinazioni più pregnanti dell'educazione permanente: l'educazione degli adulti.

In proposito, quelle tre dimensioni cui più sopra ci accennava – significato/finalità dell'educazione, lavoro e tempo libero – si dimostrano essere le più decisive, ora come allora, dato che è nella condizione adulta che trovano il loro “banco di prova” più esplicito. Relativamente a questi aspetti, dunque, Richmond ha avuto l'indiscutibile capacità di individuare e porre all'attenzione posizioni nette, capaci di cogliere alla radice i problemi e, soprattutto, di additare in che cosa consiste il

¹⁶ Cfr. M. Elfert, *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*, New York, Routledge, 2018. Sulle iniziative che, tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta, diedero corpo e impulso all'educazione permanente e degli adulti e sull'intersecarsi delle dimensioni internazionale e italiana in particolare, è d'obbligo il riferimento a A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976.

proprium dell'educazione nella dialettica tra istanze opposte che richiedono di armonizzarsi.

È il caso della questione della “scelta professionale” che determina non solo uno specifico ruolo adulto nel contesto sociale, oltre che produttivo in senso stretto, ma che si lega ad uno degli ambiti formativi ancora oggi tra i più controversi, in cui si legge l'ineliminabile tensione tra politica e scienza (dell'educazione). Così, specifici approfondimenti di ricerca dibattono da decenni argomenti quali il rapporto tra formazione della persona e formazione professionale, che – non a caso – coinvolge tanto la scuola (la sua *ratio* pedagogica e la politica scolastica) quanto l'educazione degli adulti e – di recente con particolare assiduità – il complesso tema dell'orientamento (anche qui in una “apparente” duplice – o dicotomica? – declinazione: formativo-esistenziale e formativo-professionale). Al riguardo, sono da rimarcare, ad esempio, le considerazioni di Jerome Bruner, allorché considerava prioritario *rivoluzionare e rivitalizzare* i concetti stessi di scelta professionale ed occupazione, e in ciò coinvolgendo sin dall'inizio l'entità *scuola* e la sua funzione. Una funzione che non può essere confinata nei limiti della “preparazione” che si esaurisce in un determinato periodo, ma che va piuttosto concepita come – e questa espressione ci piace particolarmente! – “forma educativa disponibile per tutto il ciclo della vita”¹⁷. Pur nella consapevolezza che una simile *scuola permanente e globale* richiede di essere organizzata, amministrata e diretta secondo soluzioni inedite – ingenuo sarebbe ignorare i problemi applicativi dell'idea – la proposta di Bruner è interessante perché in una simile concezione di continuità educativa ravvisa il mezzo per “dare un senso” al lavoro e all'occupazione, ma anche al tempo libero, che non può essere considerato in termini di mera evasione dal lavoro¹⁸ (giacché, ci permettiamo di aggiungere e puntualizzare, nello stesso ricorso al concetto di “evasione” risiede un vissuto/un'idea di lavoro al negativo per ciò che riguarda la propria identità personale e sociale).

Se, dunque, la dimensione adulta della vita è quella che di fatto non solo riesce a “smascherare” l'inadeguatezza di un sistema scolastico

¹⁷ K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 118; il brano originale è il testo di una conferenza di J. Bruner tenuta ad Oxford nell'autunno del 1972, pubblicato nel “Times Educational Supplement” del 27.10.1972 e riportato in appendice nel volume di G. Gozzer, *Il capitale invisibile*, Roma, Armando, 1973, per la traduzione di P. Locantore.

¹⁸ Cfr. *ibidem*, pp. 118-119.

che non sa lavorare sulla lunga/ampia gittata ma anche, di converso, che consente di fornire le linee guida per il suo riassetto alla luce di una continuità nella discontinuità dell'educazione e degli apprendimenti, l'Educazione degli adulti è chiamata a definirsi in termini sostanziali, non potendo più accettare visioni che la riducono in tutto e per tutto – eccezion fatta per l'età dei discenti – ai tradizionali modelli di trasmissione formativa.

Su questo aspetto, Richmond ha avuto il grande merito, a nostro avviso, di introdurre al pubblico italiano alcune pagine di *The Meaning of Adult Education* di E. C. Lindeman, che altrove abbiamo considerato un'opera *fondativa* per il settore di studi (e per le sue pratiche)¹⁹. Queste pagine sono state scelte tra le più chiare ed inequivocabili circa, appunto, il significato di un processo permanente di crescita ed espansione: l'educazione (degli adulti) che, dalla scuola al lavoro al tempo libero, si distingue sulla base di precisi aspetti qualitativi: è vita, e non mera preparazione ad una vita futura; si ispira a ideali non professionali perché il suo scopo è di dare significato alla vita nella sua interezza; il suo approccio è situazionale, ovvero avviene a partire dai bisogni, dalle curiosità, dai vissuti; la sua risorsa di maggior valore è l'esperienza di chi apprende²⁰.

Rischio, anomia ed *alienazione*, del resto, tanto nel lavoro quanto nel tempo libero, sono parole/situazioni ancora attuali, così come tutt'altro che superati suonano i moniti e le considerazioni di Giovanni Maria Bertin circa l'ultimo, allarmante fenomeno poc'anzi elencato, l'alienazione, tale da ridurre la personalità del singolo in forme unilaterali e deformate, dominate dalla tirannica esigenza dell'efficienza produttiva, della funzionalità civica o di simili finalità pragmatiche e utilitarie. Contro di essa il soggetto può reagire in modo negativo, rafforzando la componente egocentrica della propria personalità in direzioni polarizzate (negli estremi della rassegnazione, del conformismo o della protesta antisociale) oppure in modo positivo. Ed è questo che si dà come educativamente rilevante: opporre all'alienazione, proseguiva Bertin, “il recupero dei valori autenticamente vitali”, valorizzando “il significato della vita immaginativa ed in genere artistica,

¹⁹ L'edizione originale è: E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926. Cfr. E. Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013.

²⁰ Cfr. K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., pp. 130-132.

della vita affettiva e dei suoi slanci e delle sue effusioni, della sensibilità e del gusto, della meditazione e del raccoglimento”. Valorizzando, cioè, “il significato di quel momento di trascendenza dei valori collettivi e pragmatici, che, se non può esaurire in sé la vita dell'uomo senza indurlo all'evasione e disumanizzarlo, non può, d'altra parte, essere omissso o trascurato senza costringerlo, a sua volta, nell'orbita di una esistenza alienata e, alla fin fine, perduta”²¹.

Il richiamo, nel nostro presente, è a una forma di educazione degli adulti di cifra assai diversa, se non diametralmente opposta, a quei processi di acquisizione di competenze immediatamente spendibili, dalla curvatura applicativa e performante; che non guarda direttamente alla dimensione lavorativa, bensì che si avvicina al lavoro dell'adulto in forma mediata, grazie ad una significazione del tempo libero e in una prospettiva intitolata alla continuità di un “tempo unico”. Aspetto che, non da ultimo, ci suggerisce altresì di considerare la qualità (o non qualità) del nostro tempo libero come indicatore assai attendibile della qualità (o non qualità) del nostro tempo di lavoro e, più in generale, che ci evidenzia la necessità di dotarci di strumenti di comprensione e di intervento che sappiano dipanare le molteplici “illusioni di benessere” che contrassegnano il nostro contesto.

Ancora: è evidente che, concepita in questi termini, l'educazione degli adulti cade – di nuovo – nel fraintendimento di essere considerata un “lusso”: questione che Richmond non manca di affrontare, appoggiandosi ad alcune riflessioni di Charles Richard Morris nel momento in cui formulava e rispondeva ad un quesito non ancora tramontato. Che utilità può avere un'educazione degli adulti finalizzata alla “comprensione” e al “godimento”, incentrata sugli aspetti “umanistici” anziché su quelli “tecnico-scientifici”? A cosa può servire, soprattutto in tempi di crisi, e perché investire risorse in una forma di educazione che non produce capacità e versatilità mentale in grado, a loro volta, di dar luogo ad introiti di valore economico? In relazione a questi problemi, l'educazione degli adulti diviene paradigmatica dell'educazione tout court: l'educazione più vera e profonda, affermava Morris, è quella della maturità, che va considerata nella sua vera essenza: la “formazione educativa” considera quella capacità e versatilità mentale più sopra richiamate alla stregua di “sottoprodotti” della formazione umana, dei vantaggi che vanno semplicemente ad aggiun-

²¹ *Ibidem*, pp. 155-156, *passim*. Il brano antologico è tratto da G. M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1970⁵.

gersi ad un processo che cambia e sviluppa la qualità della attività percettiva, l’immaginazione, il gusto, il giudizio. Un processo che si coltiva tanto nelle discipline scientifiche quanto nelle discipline umanistiche, che si giustifica in base al valore dell’educazione stessa, per “amore del vivere” e del “buon vivere”²².

Non può, al riguardo, non sovvenirci quel dibattito sulle “due culture”²³ che in tempi recenti ha trovato tra i suoi più significativi interpreti sul piano internazionale la filosofa statunitense Martha Nussbaum²⁴ e, quindi, quell’idea di “doppio canale” educativo e formativo che ha attraversato e pesantemente condizionato tutta la storia del nostro sistema formativo e che inevitabilmente ha impattato e impatta nell’ambito dell’educazione degli adulti, visti sempre come “laboratori” (e, di qui, differenziati a seconda del “tipo” di lavoro) che non come persone e cittadini prima di connotarsi in qualsiasi altro modo.

Tanto che, a fronte di un’educazione degli adulti che nei fatti è, più o meno malcelatamente, mero aggiornamento professionale (in senso prevalentemente nozionistico, cumulativo, applicativo), quelle iniziative con finalità esplicitamente umane e umanizzanti, che puntano a sviluppare riflessività, curiosità, creatività, tendono a venir chiosate con aggettivi quali “gratuite”, “superflue”, “disinteressate”. Ebbene: è in queste forme, in alcuni casi veri e propri “esperimenti di ricerca pedagogica”, che dell’educazione degli adulti si è riusciti a cogliere e far cogliere la sostanza: il far leva sulle potenzialità, sulle intelligenze, anche sui desideri delle persone per co-costruire conoscenza, e per apprezzare il bello che è intrinseco alla coltivazione di sé e del sapere²⁵.

Ancora: nonostante nell’antologia si avvicendino autori e brani diversi, ci sembra possibile rinvenire un filo rosso che, assumendo l’educazione degli adulti a focus di attenzione, porta a dover affronta-

²² K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., pp. 201-208, *passim*. Il brano antologico è tratto da C. R. Morris, *Aims and Actions in Adult Education*, London, Institute of Adult Education, 1971.

²³ Il riferimento è ovviamente a G. Preti, *Retorica e logica. Le due culture*, Torino, Einaudi, 1968.

²⁴ Cfr., in primis e tra gli altri, il suo *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.

²⁵ Su questi aspetti, rimandiamo al recente saggio di M. Cornacchia, *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018, che, oltre a rendere conto di un’esperienza educativa svolta in un contesto di lavoro, e grazie a tale “esperimento”, chiarisce il “valore” più profondo dell’educazione degli adulti.

re un ulteriore (e, anche in questo caso, particolarmente attuale) problema: quello della massiccia azione di apprendimenti informali. Questi interessano chi si occupa di educazione per due principali motivi: in primo luogo perché parecchi di questi non meritano di essere considerati educativi, ma *possono* diventarlo; in secondo luogo perché avvengono al di fuori dei luoghi formali di istruzione/educazione²⁶. Dispiace, però, che questa notazione non venga poi sviluppata lungo i sentieri di una necessaria distinzione concettuale tra *educazione* ed *apprendimento*, giacché sembrava fornirne alcuni presupposti sui quali, crediamo, sia necessario oggi tornare a discutere per una chiara assunzione di responsabilità (anche politica) circa il fatto che non tutto ciò che si apprende può essere considerato educazione. Il che significa, in altri termini, ritornare a stabilire posizioni in merito all'intenzionalità educativa come specifica e quindi diversa rispetto ad altre intenzionalità (vuoi legittime e positive, intitolate all'acculturazione, all'informazione, alla socializzazione; vuoi insidiose nella misura in cui preludono, intenzionalmente appunto, alla competitività, alla sopraffazione, all'uso arbitrario del potere, alla sperequazione sociale ecc.)

4. *Per concludere*

Non sono poche le questioni che, pur presenti nell'antologia, abbiamo qui trascurato: l'impatto, trasversale a tutta la formazione, delle tecnologie; il passaggio alla senilità e le relative implicazioni esistenziali e sociali; il ruolo dell'educazione prescolastica e della famiglia in vista dell'educazione permanente, solo per citarne alcune tra le più rilevanti.

Tuttavia, per concludere queste riflessioni tenendo fede al principio di dare risalto al proprium dell'educazione degli adulti, con lo sguardo rivolto al nostro tempo presente e al nostro futuro, crediamo valga la pena soffermarsi – come ha fatto lo stesso Richmond – su un lungo brano di Bogdan Suchodolski. Questi, al pari degli altri autori qui considerati più da vicino, prende le mosse dalle ragioni giustificative e fondative, di necessità dell'educazione permanente e degli adulti, ponendo il problema del “recupero scolastico” sullo sfondo, e quello del “lavoro” accanto ad altri problemi tipici della vita e della condizione

²⁶ La considerazione è dello stesso Richmond, in un breve trafiletto introduttivo ad un brano antologico (p. 323).

adulta, quali l'amore, la famiglia, la vita associata, la responsabilità politica²⁷. La “maturità spirituale” dell'adulto, sostiene Suchodolski, non è data in relazione all'età del soggetto: può restare latente, oppure svilupparsi, facendo leva su due specifiche attitudini: “approfondimento della propria esperienza interna ed approfondimento della concreta vita sociale attraverso una partecipazione responsabile”²⁸. In questa prospettiva, diventava (e rimane) urgente risolvere la questione dell'istruzione degli adulti come compensazione di una scolarizzazione non ricevuta o ricevuta in modo lacunoso o divenuta inadeguata²⁹, affinché l'educazione degli adulti possa decollare nel suo darsi come sostegno al soggetto nel suo incontro con i tipici problemi dell'adulthood. Si tratta, in buona sostanza, di considerare il primo e decisivo passo di questa “rivoluzione” educativa nel liberare l'educazione degli adulti da funzioni compensative, “perché i suoi destinatari sono gli uomini che dispongono di una istruzione completa e posseggono quindi tutti gli strumenti intellettuali per partecipare alla vita sociale e allo svolgimento della loro professione”³⁰.

Al riguardo, occorre riservare particolare attenzione al fatto che non si tratta solo di un diverso modo di porre la questione dal punto di vista concettuale tale da esaurire la sua portata sul piano astratto; le conseguenze applicative, infatti, non sono di poco conto, giacché se da una funzione di recupero si passa ad una funzione di promozione di

²⁷ Cfr. K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 342. Il brano antologico è tratto da B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia. Educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma, 1972 (l'edizione originale è *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa, Wydawnictwo, „Książnica Polska”, 1947).

²⁸ K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 346.

²⁹ Impossibile non riferirci, qui, al caso italiano dei CPIA (Centri Provinciali di Istruzioni degli Adulti) che, di nome e di fatto, lavorano per l'alfabetizzazione linguistica per gli stranieri ed il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo d'istruzione (percorsi di primo livello) e del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica (percorsi di secondo livello) (cfr. art. 4, Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133). E non si può altresì non notare che, ad oggi, costituiscono l'unica offerta formativa formale pubblica rivolta alla popolazione adulta.

³⁰ K. W. Richmond (a cura di), *Educazione permanente nella società aperta. Fondamenti teorici e pratici*, cit., p. 350.

una crescita e di uno sviluppo pensati come infiniti, mutano non solo “i motivi e lo sfondo psicologico delle esigenze conoscitive degli adulti”³¹, ma anche i *contenuti* ed i *metodi* dell’attività formativa stessa. L’ottica non è ininfluyente neppure sul piano del dilemma (ormai annoso, ma sempre pronto a ripresentarsi anche sotto mutate vesti) tra una finalizzazione dell’educazione degli adulti verso più alte posizioni sociali e professionali, da una parte, e un ampliamento puramente disinteressato della cultura personale e professionale, dall’altra³².

In proposito, la visione di Suchodolski è particolarmente penetrante, poiché istituisce quella che a noi sembra una sorta di relazione inversamente proporzionale tra possibilità di ascesa lavorativa/sociale e educazione degli adulti di cifra “disinteressata”. Da ciò, si rende evidente non solo che non sarebbe, quindi, il grado di istruzione di base l’unico elemento di discriminazione (di primo acchito, infatti, verrebbe da dire che ad un livello di scarsa preparazione culturale debba corrispondere una propensione per la formazione professionale e, viceversa, ad un livello di già consolidati studi medio-alti segua la volontà di perfezionamento per amore della conoscenza), ma anche che – problema assai più subdolo e strisciante – all’affievolirsi del “bisogno” di un’educazione degli adulti utile, dovuto ad esempio ad un assetto di buon tenore lavorativo ed economico generalizzato, potrebbe conseguire un affievolirsi del valore dell’istruzione e dell’educazione in quanto tali. Oppure – ipotesi assai più auspicabile – un desiderio di perfezionamento non più legato alla progressione professionale (ed economica) ma al desiderio di realizzarsi al meglio nel proprio lavoro (quanto Suchodolski chiama perfezionamento che tende alla “maestria” e non alla “promozione”³³).

È evidente che la questione è complessa, e che presenta paradossi non facili da armonizzare, ma anche che è possibile trovare una possibile via di integrazione tra quelle due esigenze da sempre intitolate all’educazione degli adulti proprio grazie a uno strumento interpretativo come questo, che ci porta a rimettere al centro il valore della persona come fine dell’educazione: “nell’uomo vi sono esigenze di verità e di giustizia, di bellezza, di amore e spirito di comunanza, esigenze di consacrarsi alla propria causa fino all’estremo limite del sacrificio di se stesso, esigenze di azione e di lavoro che danno valore alle nostre

³¹ *Ibidem.*

³² Cfr. *ibidem*, p. 354.

³³ Cfr. *ibidem*, pp. 356-358.

aspirazioni prescindendo anche dalla loro utilità per la nostra vita”³⁴.

Sono aspetti, quelli qui ripresi, sia trasversali sia di contenuto vero e proprio, che crediamo debbano essere considerati distintivi tanto dell’educazione (degli adulti) quanto dell’essere umano, nella sua forse mai sopita – ma non di rado annebbiata o disorientata – tensione migliorativa.

Riferimenti bibliografici minimi

Oltre ai saggi già citati in nota, sulle specifiche tematiche affrontate nel contesto originario e nei loro esiti più contemporanei, si vedano:

Aleandri G., *Formazione e dinamiche sociali. La diffusione delle tecnologie per lo sviluppo della qualità*, Roma, Armando, 2001.

Bagnall R. G., Hodge S., *Contemporary Adult and Lifelong Education and Learning: An Epistemological Analysis*, in Milana M., Webb S., Holford J., Waller R., Jarvis P. (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, London, Palgrave Macmillan UK, 2018, pp. 13-34.

Borgato R., Capelli F., Castiglioni M. (a cura di), *Per una formazione umanistica*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Briton D., *The Modern Practice of Adult Education. A Postmodern Critique*, Albany, State University of New York Press, 1996.

Capelli F., *La formazione (è) umanistica*, Milano, Unicopli, 2012.

Castiglioni M. (a cura di), *Educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.

Demetrio D. (a cura di), *L’educazione degli adulti contro la povertà. Il dibattito teorico, ricerche ed esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 1987.

Federighi P., *L’evoluzione dei concetti di Education permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti*, in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 219-225.

Loiodice I. (a cura di), *Il lavoro tra alienazione e emancipazione. Il ruolo della formazione*, Bari, Mario Adda Editore, 2004.

Meghnagi S., *Il curriculum nell’educazione degli adulti*, Torino, Loescher Editore, 1986.

Merriam S. B., Brockett R. G., *The Profession and Practice of Adult Education. An Introduction*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.

Orefice P., Cunti A. (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell’educare nell’età adulta: prospettive di ricerca e d’intervento*, Napoli, Liguori, 2005.

Piazza R., Tuozi C., *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000.

Porfeli E. J., Vondracek F. W., *Career Development, Work, and Occupational Success*, in M Cecil Smith (Ed.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development*, New York, Routledge, 2009, pp. 412-435.

³⁴ *Ibidem*, p. 363.

Riva M. G., *Educazione Permanente: Modello Individuo-Sistema e Lifedeep Learning*, in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016, pp. 209-215.

Schwartz B., *Educazione degli adulti ed educazione permanente. 11 lezioni all'Università degli Studi di Padova*, a cura di R. Finazzi Sartor, A. Agosti, F. Gobbo, Padova, Liviana Editrice, 1987.

Schwartz B., *L'éducation demain*, Amsterdam, Fondation Européenne de la Culture, 1972; tr. it. *L'educazione di domani*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Schwartz B., *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 1994; tr. it. *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Roma, Anicia, 1995.

