

## Education for transformation of subjects and working contexts. The institutional learning of Regional Governments as an example

### L'educazione per il cambiamento e la trasformazione di soggetti e contesti lavorativi. Il caso dei processi di institutional learning dei Governi regionali

---

Francesca Torlone<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Siena*, [francesca.torlone@unisi.it](mailto:francesca.torlone@unisi.it)

#### Abstract

---

Most of our researches have been guided by the emancipatory transformative learning approach. They have been carried out in the field of institutional and organizational learning. Transformative learning is referred to not only the individual dimension but also to the collective one as it refers to The Public (Dewey, 1927), to the historical collective subject investigated in the adult learning tradition at the Florence academicians. The Public is the only one that can “perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality” (Freire, 1971, p. 19). Reflexive ability allows the collective subject that is organised to manage learning actions in order to transform contexts and communities. This paper comes back through most of the researches we have been conducted on an international level in order to frame them within some pedagogical constructs that allow institutional learning processes among regional Governments to be analysed and investigated. The challenge relates to how to train the historical collective subject as to let it exercise transformative social functions and control any process of being passive and inactive.

**Key words:** emancipatory learning; learning valencies; control; transformation; historical collective subject.

#### Abstract

---

L'approccio emancipatorio del *transformative learning* è quello che ha fondato gran parte dei nostri studi condotti negli ultimi dieci anni in campo organizzativo ed istituzionale. La specificità riguarda la dimensione trasformativa riferita non solo all'individuo ma anche al Pubblico (Dewey, 1927), al soggetto storico collettivo della tradizione fiorentina dell'educazione degli adulti, in grado di “perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality” (Freire, 1971, p. 19). La capacità riflessiva è coniugata con il potere del soggetto collettivo organizzato di gestire azioni educative per trasformare contesti e comunità. Il contributo ripercorre le ricerche internazionali condotte inquadrando all'interno di alcuni costrutti pedagogici con cui vengono analizzati i processi di apprendimento istituzionale a livello di governo regionale. La sfida per la ricerca educativa è la formazione del soggetto collettivo in grado di esercitare funzioni trasformative sociali e controllare i processi di passivizzazione.

**Parole chiave:** educazione emancipativa; valenze educative; controllo; trasformazione; soggetto storico collettivo.

## 1. Introduzione

Leggere, interpretare e agire in senso educativo i processi formativi che agiscono nei luoghi di lavoro richiede innanzitutto la precisazione del punto di vista dello studioso. Molte e variegata sono le prospettive da cui ci si è avvicinati al lavoro a partire dalla ricerca educativa. Per noi il lavoro, anche in un Governo regionale, non è necessariamente la negazione della formazione dell'uomo, lo possono essere semmai le condizioni e le relazioni educative presenti al loro interno. Il lavoro non è funzionale solamente alla crescita delle organizzazioni, ma anche a quella dell'uomo in quanto lavoratore e persona. In questo saggio cercheremo di proporre la riflessione sui risultati di un lavoro di studio e ricerca svolto in diversi contesti organizzativi ed il cui scopo è comprendere come sia possibile individuare e valorizzare il potenziale educativo dei luoghi di lavoro, connesso ai contesti ed ai ruoli per cui i lavoratori operano.

Per questo riteniamo innanzitutto opportuno rendere espliciti il fine e l'oggetto della nostra riflessione per il loro peso rispetto all'impostazione dell'approccio proposto. La dimensione teleologica richiama la necessità di definire la *causa finalis* dell'educazione degli adulti coincidente con "lo sviluppo della capacità del controllo da parte delle persone dei processi educativi cui sono esposte nella vita quotidiana e nel lavoro, capaci di trasformarli indipendentemente dalla loro consapevolezza" (Federighi, 2018b, p. 18). In termini desanctisiani, il fine ultimo riguarda da un lato l'acquisizione della consapevolezza in merito alle valenze educative – di senso positivo e negativo – insistenti in modo pervasivo nei momenti di produzione e di consumo (anche culturale), dall'altro la capacità di porle sotto controllo per attivare come Pubblico (ovvero soggetto collettivo organizzato) processi trasformativi (Borghi, 1951; 1962; Brookfield, 1985; 1986; De Sanctis, 1975; De Sanctis & Federighi, 1981; Dewey, 1927). Attraverso il controllo le persone acquisiscono consapevolezza rispetto a ciò cui vengono educate – o dis-educate – permanentemente, in ogni occasione di incontro sociale e relazionale, sul lavoro e nel consumo, e attivano intenzionalmente ed in autonomia processi trasformativi e/o di controllo. È l'autoformazione di stampo borghiano, ovvero l'apprendimento, la crescita, l'autoconsapevolezza attraverso l'educazione e per la trasformazione, ben lontana da forme di autoritarismi educativi esercitati per riprodurre confusione, inazione, assoggettamento, standardizzata e arbitraria fruizione culturale, rapporti educativi unidirezionali. La dimensione finalistica è connessa al superamento della violenza simbolica nella relazione educativa ed alla trasformazione non solo dell'individuo ma anche delle "submerged determinants" (Habermas, 1984, p. 194) da cui originano le sue condizioni di vita, le limitazioni presenti nella sua quotidianità e nei rapporti che intrattiene (a scuola, in famiglia, nei consumi, tra le reti di relazioni, in ambito professionale), che impediscono di crescere e di realizzare le proprie aspirazioni di sviluppo. Le trasformazioni conseguenti colgono insieme tre diverse dimensioni:

1. dimensione individuale: ad essere trasformati sono i soggetti, chiamati ad acquisire controllo, consapevolezza, responsabilità, autonomia;
2. dimensione relazionale: si trasformano le relazioni nelle modalità in cui vengono gestite;
3. dimensione contestuale: i contesti vissuti che hanno generato il problema subiscono modifiche e cambiamenti che si riflettono sulla trasformazione del problema.

Con la dimensione oggettuale dell'educazione degli adulti facciamo riferimento allo studio dell'azione educativa (non solo e non tanto in riferimento alla sua dimensione strutturata) e delle sue possibili componenti e configurazioni, cangianti in ragione dell'obiettivo

trasformativo che ogni volta si prefigge di conseguire, tanto nella vita di produzione quanto nel consumo. Da questo punto di vista il fine trasformativo e liberatorio appare strettamente interconnesso con il paradigma dell'azione educativa e con la riflessione pedagogica nella sua dimensione critico-pragmatica: entrambi si configurano quali opzioni teoriche ed operative utili per realizzare il cambiamento sociale attraverso processi educativi che interessano il soggetto nella sua dimensione collettiva.

In questo contributo ci proponiamo di offrire alcune riflessioni sia sulla dimensione educativa dei contesti istituzionali intesi come contesti di lavoro, in ottica trasformativa, sia su alcuni costrutti che le fondano (potenziale formativo e deformativo dei luoghi di lavoro, risarcimento educativo) e che aiutano nello studio dei processi di *institutional learning* cui la letteratura internazionale richiamata ha dedicato particolare attenzione in riferimento alla pratica di tali processi e alle conseguenze da essi prodotte (*policy learning, change, fiasco*).

## **2. Il potenziale formativo e deformativo dei luoghi di lavoro come costrutto per supportare processi trasformativi**

### **2.1. Il senso dell'apprendimento *while working* in dimensione trasformativa e la dimensione risarcitoria**

La dimensione teleologica dell'educazione degli adulti impone di ripensare educazione e formazione in funzione del riconoscimento del diritto reale, sostanziale di tutti ad apprendere, diritto il cui contenuto intendiamo riferito a diverse capacità del soggetto lavoratore declinate come segue:

- acquisire contezza dei modi in cui i contesti lavorativi sviluppano o contrastano i processi educativi cui ognuno è continuamente esposto in ogni momento dell'attività produttiva e in ogni relazione che la alimenta;
- porre sotto dominio le valenze educative dei contesti di lavoro di cui il soggetto ha consapevolezza, siano esse di segno positivo o negativo;
- contrastare le valenze diseducative agenti in ogni fase, momento, relazione, luogo della produzione;
- saper discernere il potenziale educativo e diseducativo che ogni contesto professionale ha per ciascun tipo di Pubblico che lo abita;
- effettuare una libera scelta rispetto ai fattori educativi e diseducativi associati ai contesti produttivi ponendo in essere azioni educative che conducano a processi emancipatori e di sviluppo intellettuale, individuale e di massa.

Il diritto ad apprendere così inteso ci allontana dalla visione autoritaria di educazione e di formazione, fondata sull'idea di strutture sociali attraverso cui si producono processi di costruzione della conoscenza e riproducono processi di trasmissione di nozioni, cultura, valori, etica, principi, secondo modelli conservativi e riproduttivi del patrimonio di conoscenze del soggetto, istituzione, struttura *educante*. Il soggetto lavoratore diventa invece attore di processi di coscientizzazione (Freire, 1971), di apprendimento riflessivo e trasformativo riferiti a sé e alle condizioni che hanno creato il suo problema, il suo bisogno e la sua domanda di formazione (Federighi, 2006). Le dimensioni dei processi trasformativi cui tende l'educazione degli adulti riguardano inoltre sia la sfera collettiva riferita al Pubblico di matrice deweyana e al soggetto storico collettivo, trasformabile e trasformatore (De Sanctis, 1975; Federighi, 2007) sia la sfera contestuale.

Se il contenuto e l'esercizio del diritto sostanziale ad apprendere viene negato o ignorato è innegabile la produzione di un danno – individuale e collettivo – che, in quanto tale, adottando con rigore una prospettiva giusciviltistico-pedagogica, riteniamo debba essere risarcito, ovvero riparato poiché prodotto come diretta conseguenza di un obbligo violato, fonte di danno educativo (Torlone, 2016); in chiave pedagogica la causa del danno è rappresentata dalla molteplicità di “azioni educative avverse” (Federighi, 2016a, p. 12) che hanno impedito lo sviluppo individuale e collettivo, tanto sul lavoro quanto nei contesti di vita sociale. Resta problematico individuare il soggetto contro cui far valere tale diritto.

Per comprendere il potere trasformativo e le condizioni del suo esercizio nei contesti produttivi il *potenziale formativo e deformativo del luogo di lavoro* è il costrutto andragogico attraverso cui nelle nostre ricerche è stato possibile leggere e interpretare i luoghi di lavoro e le loro componenti distintive che supportano ogni soggetto lavoratore nei processi educativi, di creazione di conoscenze, valori, cultura nonché di generazione di valenze educative incorporate nello svolgimento di ogni mansione professionale. Il potenziale formativo, assai più sfidante per i giovani lavoratori (Boffo, 2018), diventa lo strumento per studiare la qualità educativa delle organizzazioni ovvero la qualità dell'apprendimento attraverso il lavoro. È in questa prospettiva educativa che leggiamo l'*offerta di valore* (l'Employee Value Proposition - EVP in chiave andragogica) delle organizzazioni. Nella prospettiva del lavoratore l'EVP pone domande di rilievo educativo perché vincolate a comprendere l'oggetto della proposta di valore (o di dis-valore in prospettiva di potenziale deformativo) e attraverso quali azioni educative, soprattutto di carattere informale<sup>1</sup> ed incorporato<sup>2</sup>, costruire propri percorsi di crescita, sviluppo, liberazione.

## 2.2. Le componenti del potenziale formativo o deformativo dei luoghi di lavoro

Il potenziale formativo e deformativo dei luoghi di lavoro è costruito a carattere dinamico poiché varia a seconda delle organizzazioni ed istituzioni in cui si lavora ed in ragione di tre distinti fattori:

- la *posizione organizzativa* ricoperta. Il modo in cui un soggetto apprende e i *learning outcomes* connessi ai processi di apprendimento sono condizionati dalla posizione organizzativa ricoperta e dalla natura del lavoro svolto. Il potenziale formativo è correlato al tipo di processo di apprendimento, alle modalità cognitive che lo caratterizzano nonché al tempo dedicato ad attività riflessive in ordine a ciò che si svolge, a come si svolge e a come migliorare il livello di performance (Eraut, 2007). Le posizioni organizzative hanno ciascuna potenzialità educative e trasformative diverse. I poteri metacognitivo, riflessivo, trasformativo (Fabbri, 2016) sono nelle mani di pochi, ovvero di chi attraverso l'utilizzo dei contenitori

---

<sup>1</sup> Per inquadrare i processi educativi di carattere informale ci limitiamo a richiamare gli studi empirici svolti da Marsick e Watkins (1990; 1997; 2001) e da Eraut (2000; 2004; 2007) che ne identificano il carattere intenzionale e deliberativo: attraverso l'informalità delle relazioni educative il soggetto in formazione – nella nostra prospettiva sia nella sua dimensione individuale che collettiva – controlla e autogestisce la continua costruzione di conoscenza *while working* (Piazza & Rizzari, 2015), fortemente influenzata da “one's own needs, assumptions and values [...] [e da] social and cultural norms of others” (Marsick & Watkins, 2001, p. 31).

<sup>2</sup> L'*apprendimento incorporato* ha carattere deliberativo poiché informale ma strutturato in modo intenzionale, attraverso una idea progettuale volta ad assicurare il raggiungimento di risultati formativi da parte dei soggetti impegnati nelle attività lavorative.

di conoscenza li trasforma, modifica, fa evolvere in modo da produrre nuovi contenitori con valenza positiva o negativa a seconda dell'azione educativa sottesa (favorevole o avversa);

- i *contenitori di conoscenza* (Vicari, 2008) a disposizione del lavoratore. Maggiore è il numero delle risorse e di più elevata qualità esse sono, maggiore è il potenziale formativo a disposizione dei soggetti che sono in contatto con esse. Tali risorse rappresentano lo stock di conoscenze di cui si dota ogni istituzione e che ne rappresenta la distintività ed i presupposti per il funzionamento, l'evoluzione, la competitività attraverso la loro gestione consapevole e la loro innovazione in funzione di processi trasformativi e di generazione di nuova conoscenza e nuovi apprendimenti sia di individui che ne fanno parte sia delle istituzioni medesime che presidiano tali processi. La gestione delle risorse di conoscenza in prospettiva educativa chiama in causa la capacità di utilizzarle per la creazione e lo sviluppo di apprendimenti individuali, istituzionali, ovvero di creare intenzionalmente azioni educative;
- le regole del *dispositivo formativo* a garanzia dell'accesso ai contenitori. L'accesso al numero dei contenitori e le condizioni del loro utilizzo sono determinanti e scriminanti rispetto ai processi di crescita che si realizzano nei luoghi di lavoro e ai poteri trasformativi connessi (Federighi, 2013). È con il dispositivo che il potere educativo fa e disfa gli uomini (Stramaglia & Rossini, 2015) attraverso la creazione e rimozione di opportunità soprattutto informali di apprendimento<sup>3</sup>.

### **3. Azione educativa e Governi regionali nei processi di institutional learning**

#### **3.1. Le istituzioni a supporto dei processi educativi e trasformativi del Pubblico**

I fattori che sono all'origine del bisogno di educarsi e di formarsi possono ricondursi alle "condizioni di vita sociale determinate dalle diverse istituzioni: lavoro, consumo – culturale e non –, scuola, formazione, stato" (Federighi, 2018b, p. 18), perché "an individual is nothing fixed, given ready-made. It is something achieved and achieved not in isolation but with the aid and support of conditions, cultural and physical: - including in 'cultural', economic, legal and political institutions as well as science and art" (Dewey, 1935, p. 291). Studiare il ruolo educativo e trasformativo di istituzioni e apparati (governi, scuola, università, carcere, musei, biblioteche, imprese, etc.) pone di fronte ad una duplice sfida: da un lato comprendere in che modo essi assolvono a compiti educativi e formativi, in positivo e negativo, nei confronti del soggetto, individuale e collettivo. Le dinamiche storiche infatti dicono sia di conflitti tra classi causati dall'utilizzo di educazione, formazione, cultura per rafforzare posizioni di dominio sia di individui bloccati nelle loro aspirazioni sia infine di movimenti sociali organizzati da individui consapevoli dei limiti imposti dal controllo sociale – in particolare da Stato, imprese, organizzazioni – e desiderosi di esercitare la libertà di scelta, controllo, risposta attraverso la trasformazione del contesto che determina le condizioni del soggetto – individuale e collettivo – e la

---

<sup>3</sup> Nell'ambito delle politiche di esecuzione penale interna una modifica del dispositivo formativo penitenziario è avvenuta attraverso l'istituzione del regime di sorveglianza dinamica, a rischio di restrizione e modifica nelle condizioni di accesso.

rimozione delle cause che hanno generato il bisogno di formazione (esempi storici dell'“apprendere associativo”, Federighi, 2007, p. 54).

Lo studio delle istituzioni in prospettiva educativa, in particolare dei Governi regionali, si motiva dunque dalle funzioni formative che esse svolgono, anche in senso negativo, e che determinano le condizioni di vita degli individui (ad esempio mediante l'adozione di misure per l'accesso ad opportunità formative quali voucher, circoli di studio, *individual learning account*), nonché dalla necessità di un profondo mutamento del ruolo educativo dell'insieme degli apparati.

Dall'altro lato la sfida è di prendere in esame il processo ed i dispositivi attraverso cui le istituzioni, nell'esercizio del loro potere formativo nel processo del *policy making*, promuovono, in positivo ed in negativo, relazioni educative. Il potere “si sostanzia della possibilità di determinare le regole in base alle quali i soggetti si formano” (Federighi, 2006, p. 79), sempre ed ovunque (non solo negli agenti educativi tradizionali). In questa prospettiva le istituzioni, i governi regionali diventano soggetti educabili, da leggere e analizzare nel quadro della *learning organisation*: essi attraverso attività ed azioni del *policy making* “creano gli individui” (Dewey, 1920, p. 190) e le condizioni sociali affinché questi ultimi apprendano e si liberino dal controllo sociale al fine di attivare, in quanto soggetti storicamente determinati (De Sanctis, 1975; Federighi, 1988; 2007), processi di sviluppo della loro vita intellettuale e materiale, anche con movimenti sociali di vario tipo (migranti, detenuti, lavoratori, donne, disabili, NEET, pensionati, etc.). Se il processo di *creazione degli individui* non conduce alla liberazione, al controllo e all'affermazione del Pubblico deweyanamente inteso, né alla rimozione delle cause che hanno dato origine all'evento educativo, il rischio – oggi più che mai reale – è di trovarci per molti strati di popolazione, a dispetto dei tanto proclamati diritti di uguaglianza e di realizzazione (così intendiamo in questa sede i diritti inviolabili di cui all'art. 2 della Costituzione), nella condizione in cui si trovava il proletariato di fabbrica prima che prendesse consapevolezza di sé e dei propri processi di inconsapevole sottomissione. Per evitare una “retrograda tendenza a contenere il movimento reale verso uno sviluppo intellettuale di massa” (De Sanctis, 1991, p. 16) consideriamo l'*institutional learning* un dispositivo attraverso cui i governi regionali mettono in discussione i processi educativi in atto e predispongono nuovi contesti attraverso la definizione di politiche e misure in funzione dello sviluppo dei processi formativi degli individui (consapevolezza, decisione, scelta, controllo, risposta).

### **3.2. La prospettiva educativa dell'*institutional learning***

L'approccio che abbiamo utilizzato nelle nostre ricerche sull'*institutional learning*, oggetto del presente contributo (Torlone, 2018b) fa riferimento allo studio dei processi attraverso cui i Governi regionali apprendono e innovano (o meno) le politiche del *lifelong learning*. Tali processi hanno molteplici dimensioni di senso e prospettive di analisi, da quella organizzativo-istituzionale a quella culturale, a quella sociale. I risultati di tali processi non sono solo il frutto della qualità delle scelte; essi sono anche il risultato dei processi formativi, di apprendimento istituzionale che accompagnano la loro elaborazione. I Governi regionali sono parte di tali processi.

L'innovazione correlata alle politiche regionali fa riferimento a processi di modificazione che si traducono nell'inserimento o modificazione di un dispositivo normativo e procedurale a livello territoriale.

Le componenti che aiutano a comprendere come ideare, gestire e valutare da una prospettiva educativa i processi di *institutional learning* sono diverse:

- il *policy making dei Governi regionali*, ovvero l'insieme di norme, disposizioni, procedure – più o meno formalizzate e normate –, ruoli e azioni attraverso cui le politiche vengono ideate, formulate, valutate, innovate, modificate per risolvere *problemi* di rilevanza sociale, secondo la rappresentazione che i governanti hanno di essi. L'insieme delle componenti fondative del policy making varia a seconda dei contesti, delle architetture costituzionali e giuridiche, nonché di quelle culturali e contestuali (Lasswell, 1956; 1970);
- il *policy learning*, ovvero i processi attraverso cui i Governi regionali e locali apprendono, acquisiscono conoscenze che alimentano i loro processi decisionali finalizzati al cambiamento (o meno) delle politiche (Bennett & Howlett, 1992; Dunlop, 2009; Dunlop & Radaelli, 2013; 2016; 2018a; 2018b). Il policy learning accompagna ogni fase del policy making, orienta la creazione, modifica o abrogazione di norme, ispira e guida verso la produzione di concetti, idee, politiche;
- il *policy transfer* ed il *policy change*, ovvero i processi di adozione di nuove politiche e di nuove misure ad esse connesse (Cox, 1999; D'Arcangelo & Nicoletti, 2008; Dolowitz & Marsch, 1996; 2000; Evans, 2004; Federighi, 2006; Rose, 1991; Stone, 2000);
- la *learning organisation*, ovvero l'istituzione che apprende e che fa apprendere chi ne è parte in ragione della posizione ricoperta (assessore, dirigente, funzionario, consulenti, impiegati impegnati nei processi di attuazione di piani, programmi, azioni, misure) (Fabbri & Rossi, 2010; Mezirow, 2003; Senge, 1990; 1996);
- l'*organisational learning*, ovvero l'insieme dei processi formativi attivati per promuovere la crescita degli apprendimenti istituzionali finalizzati a migliorare l'efficacia degli interventi politici (Argyris & Schon, 1978).

L'analisi di queste componenti ha consentito di studiare i processi di institutional learning nel loro potenziale trasformativo, nella loro capacità di rendere i Governi regionali soggetti trasformabili, in quanto esposti a evoluzione rispetto alle modalità di ideazione, gestione, valutazione delle politiche, ma allo stesso tempo soggetti trasformatori in grado di essere agenti di cambiamento rispetto a contesti, comunità locali e territori di riferimento.

### **3.3. Le azioni educative nei processi di institutional learning a livello regionale**

Il campo delle politiche educative e formative regionali si presenta “più complesso di altri perché più di altri esposto a poteri, narrazioni, rappresentazioni e ad aspettative che limitano la razionalità e l'efficacia degli interventi” (Federighi, 2018a, p. 11). In termini di efficacia e complessità, la ricerca educativa dà conto di fenomeni di stagnazione e contraddizione rispetto alla domanda crescente di uguaglianza di tutti i popoli ed individui (Federighi, 2019) che si traducono nell'incremento della esclusione educativa e delle disuguaglianze negli accessi ad opportunità formative. I proclami di Costituzioni, Trattati, Convenzioni, Leggi e i vari documenti programmatici europei (Memorandum, Libri Bianchi, etc.) sono contraddetti dalla pratica delle politiche educative che impediscono agli individui di gestire i propri processi formativi e di assumere rispetto ad essi un ruolo di direzione, obbligandoli a mettere i loro percorsi intellettuali e di sviluppo nelle mani di altri soggetti (istituzionali e non) che scelgono al posto loro come e verso quali obiettivi dirigerli (sulle politiche di democratizzazione si veda Bélanger e Federighi, 2000). L'unica facoltà che rimane è l'esercizio del potere di controllo delle valenze educative presenti in tutti i contesti vissuti dagli individui ma anche questo richiede la possibilità di esercitare

un'azione critica, a livello individuale e collettivo, non sempre promossa da politiche, misure, interventi.

Le istituzioni, i Governi regionali esercitano un potere educativo a livello macro, meso, micro (Federighi, 1991; 2006): essi determinano strategie educative e formative, definiscono politiche, organizzano sistemi, gestiscono istituti educativi e formativi, progettano servizi educativi, programmano e realizzano attività formative determinando i modi in cui gli individui sono tenuti a comportarsi nel momento della partecipazione, cosa devono apprendere e come vengono valutati. Le tipologie di azioni educative riportate in Figura 1 rappresentano la varietà di interventi che un Governo regionale può realizzare, a partire dalla definizione di strategie (dimensione macro) fino alla realizzazione di singoli eventi educativi (dimensione micro). Le azioni rappresentate sono legate da un rapporto gerarchico e da una relazione dialettica tra di loro.

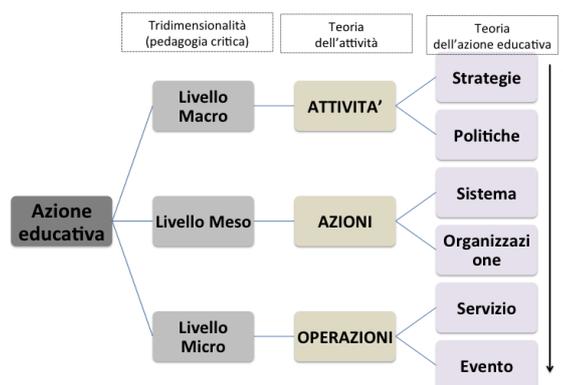


Figura 1. Tipologie di azione educativa (Torlone, in Federighi, 2018, p. 244).

Il *livello macropedagogico* fa riferimento alla dimensione strategica e politica. La strategia individua il principio operativo comune a tutte le politiche educative e formative dei Governi regionali (ad esempio le strategie di alfabetizzazione dei lavoratori stranieri, dei detenuti, etc.). Dalla strategia regionale dipende l'insieme delle azioni connesse agli altri livelli di esercizio del potere che, pur nella loro autonomia e diversità, si riferiscono ad obiettivi strategici comuni. La strategia regionale definisce inoltre la funzione della formazione e dell'educazione in un determinato momento storico, il modello generale che le caratterizza e la loro funzione rispetto allo sviluppo della società civile su un dato territorio. Ad esempio, nel quadro delineato in precedenza l'educazione degli adulti, lungi dall'essere affidata alla responsabilità di movimenti filantropici, acquisisce dimensioni sociali e pervade di responsabilità tutti gli apparati del territorio. Di conseguenza le politiche regionali attuative è necessario si concentrino sullo sviluppo di diverse forme di associazionismo, sull'ampliamento delle opportunità formative (non solo a carattere formale) e sulla qualità di esse per promuovere processi di liberazione. In altri termini ed in linea generale, la strategia è una "realtà educativa" (La Porta, 1974, p. 491) e deve saper guidare e orientare le politiche nella costruzione di dispositivi che favoriscano l'assunzione di ruoli trasformativi da parte del Pubblico e la libertà di accesso alla produzione e al consumo educativo e culturale al fine di soddisfare i propri bisogni di crescita e modificare i fattori che hanno dato origine al bisogno. L'ambizione delle ricerche condotte è stata quella di comprendere come intervenire consapevolmente ed intenzionalmente sulle azioni strategiche dei Governi regionali che determinano l'evoluzione delle condizioni educative.

I sistemi e le organizzazioni implicano il riferimento alla *dimensione mesopedagogica*. Essa comprende l'insieme di azioni che i Governi regionali pongono in campo per la costruzione del sistema educativo e formativo regionale attraverso la regolamentazione delle modalità di funzionamento di ogni tipo di organizzazione (impresa, partito politico, associazionismo, organizzazioni dell'economia sociale, etc.). Il problema dell'educazione va ben oltre la gestione del singolo evento. Esso riguarda una serie di fattori che interagiscono sui processi educativi all'interno e insieme all'evento. È il *dispositivo pedagogico* nel suo insieme, come creato, gestito, trasformato dalle istituzioni, che fonda la produzione, riproduzione e trasformazione della cultura (Bernstein, 1990).

Servizi ed eventi rappresentano la *dimensione micropedagogica*. Le azioni dei Governi regionali in questo caso riguardano la specifica, particolare attività educativa messa in atto da strutture, operatori e professionisti dell'educazione degli adulti a ciò delegati (ad esempio una docenza, un seminario, un convegno) oppure la combinazione organizzata di più eventi educativi all'interno di un processo complesso e continuo (ad esempio un percorso di coaching, il mentoring, un laboratorio, etc.), oppure la progettazione di servizi educativi e formativi.

### **3.4. La scelta del livello regionale di governo nei processi di voluntary policy making**

I soggetti istituzionali che abbiamo considerato nelle nostre ricerche sono le amministrazioni regionali, italiane e di altri Paesi europei<sup>4</sup>. La scelta del livello regionale di governo è motivata dal potere di stanziare risorse finanziarie e materiali per le politiche di lifelong learning, nonché dai poteri legislativi e programmatici, previsti nelle architetture costituzionali di diversi Paesi, che i Governi regionali hanno ed in virtù dei quali costruiscono – insieme ai Governi locali – risposte a problemi e criticità provenienti dai territori di riferimento. L'autonomia che i Governi regionali esercitano nei processi di policy making fa riferimento al *voluntary policy making*, espressione della sussidiarietà verticale.

L'attenzione alla dimensione locale delle politiche educative è inoltre motivata dalla necessità di concepire, programmare ed attuare le politiche ad un livello di governo assai vicino alle istanze territoriali (principio di prossimità). Il banco di prova dell'effettività dei diritti in ambito educativo e formativo è rappresentato dalla creazione di contesti per il loro reale, concreto, non utopico esercizio e per la loro attuazione. Valorizzare la dimensione regionale di politiche e misure e creare dispositivi per la loro evoluzione nel quadro delle strategie definite a livello europeo e nazionale riteniamo possa rappresentare un modello per progettare la dimensione educativa di ogni ambito dell'intervento politico e contribuire ad abbattere il divario fra le popolazioni delle diverse regioni.

Il livello regionale dello studio di politiche e misure in ambito educativo rappresenta infine il livello più adatto per valutare gli effetti prodotti e costruire soluzioni adeguate ai territori superando la “logica dello *spray and pray*, del cospargi risorse e regole e prega, nella speranza – anche sincera – che prima o poi si raccolgano risultati di qualche natura” (Federighi, 2006, p. 138).

---

<sup>4</sup> Nelle attività di ricerca i Governi regionali coinvolti nei processi di institutional learning sono intesi come “il livello di governo diretto da organi democraticamente eletti dalla popolazione, immediatamente successivo a quello centrale e titolare di autonomia relativa (politica, legislativa o comunque normativa di grado primario, amministrativa e finanziaria) nella costruzione di politiche di lifelong learning” (Federighi et al., 2007, p. 9).

## 4. Il policy learning a carattere volontario e cooperativo per la promozione di processi di institutional learning

### 4.1. Il policy making a livello regionale

La prospettiva da noi adottata per l'analisi del policy making a livello regionale è una prospettiva di processo (Lasswell, 1956): si tratta del processo politico-amministrativo volto alla produzione, modifica, evoluzione, involuzione delle politiche regionali. Queste ultime non vanno considerate come una summa di documenti aventi forza di legge, atti amministrativi, erogazione di finanziamenti. Esse si configurano come risultato di processi, ovvero “relatively stable and purposive course of action followed by an actor or a set of actors in dealing with a problem or a matter of concern” (Anderson, 2003, p. 4) e che conducono ad esiti differenziati a seconda del tipo di processo attivato (in cui diversi attori sono coinvolti, con ruoli differenti, portatori di proprie idee ed interessi). Le politiche regionali sono dunque *azioni* di governo realizzate, negoziate, condivise con vari stakeholder sociali che ne influenzano sviluppi e impatto<sup>5</sup>. Nei nostri studi abbiamo preso in esame le *azioni educative* che guidano i processi di apprendimento dei decisori politici ed i risultati in termini di effetti trasformativi delle politiche e degli strumenti che ne danno attuazione (in melius ed in peius), legati anche all'inattività<sup>6</sup>.

Dato che il nostro campo di studio è il *regional policy making* a carattere autonomo e volontario in virtù dei poteri legislativi dei Governi regionali si tratta di studiare il processo adottato per la produzione di idee, concetti, misure che generano a loro volta processi di trasferimento, adattamento, assorbimento, ispirazione delle politiche educative e formative. Le innovazioni che ne conseguono – in termini di misure, dispositivi, approcci evoluti (o meno), adattati o istituiti ex novo – si sostanziano nella creazione di nuove norme – imperative e non – che rappresentano il prodotto di azioni educative in cui sono coinvolti i diversi attori del policy making. Studiare i processi di institutional learning vuol dire studiare il modo in cui vengono prodotte innovazioni politiche attraverso l'esercizio del potere legislativo con cui le innovazioni prendono forma nella norma scritta e prescrittiva. In altri termini, lo studio dei processi di apprendimento istituzionale riguarda tutto quel che precede la produzione normativa e che accompagna i processi di innovazione, spesso anticipatori della produzione della norma scritta. Il policy learning, che rappresenta una componente costitutiva di ogni fase del policy making, orienta la creazione o abrogazione di norme, ispira e guida verso la produzione di concezioni, idee, politiche, misure, dispositivi.

Il modello che abbiamo adottato per lo studio dei processi di institutional learning considera il policy making un processo costituito dalle seguenti componenti:

- *agenda setting*. Identificazione di un problema di rilevanza sociale e definizione di priorità strategiche;
- *policy formulation*. Formulazione della soluzione;
- *policy adoption*. Legittimazione e adozione delle soluzioni formulate;

---

<sup>5</sup> La letteratura ha identificato diverse tipologie di reti nell'institutional learning: comunità di policy, reti tematiche, comunità epistemiche, coalizioni di sostegno.

<sup>6</sup> Ovvero astensione dall'intervenire: “public policy also may be viewed as whatever governments choose to do or not to do” (Anderson, 2003, p. 2).

- *policy implementation*. Realizzazione della soluzione politica formulata e legittimata;
- *policy evaluation*. Valutazione dell'azione politica.

Esse, seppur distinte concettualmente, nella realtà sono sovrapponibili e tra di esse collegate, in una prospettiva dinamica e di sviluppo. A noi interessa rilevare come i *learners* istituzionali in ciascuna di queste attività pongono in essere azioni educative volte ad orientare le decisioni politiche attraverso la comunicazione, negoziazione, consultazione, messa in rete di attori che determinano, decidono, ispirano, modificano politiche e dispositivi attuativi.

#### **4.2. Il Soft Open Method of Coordination per la promozione di processi di institutional learning tra Governi regionali**

Affermare che i Governi regionali, in persona delle risorse assegnate alle varie posizioni organizzative, sono parte di processi di apprendimento attraverso i quali acquisiscono conoscenza che alimenta i loro processi decisionali finalizzati alla attivazione di processi di innovazione politica vuol dire riconoscere ai policy maker regionali la capacità di:

- esprimere una domanda di innovazione istituzionale in relazione alla necessità di riforma di politiche e misure che gli stessi creano, ideano, gestiscono, sviluppano, valutano, trasformano. La domanda è necessariamente condizionata dal modo in cui i fenomeni sociali che la originano vengono letti ed interpretati dai governanti, anche per motivi propagandistici (desiderabilità delle politiche);
- individuare l'innovazione da introdurre in un dato momento storico e in coerenza con l'agenda politica regionale;
- integrare l'innovazione identificata nel patrimonio di conoscenza, ovvero nei contenitori di conoscenza dell'istituzione;
- valutare se utilizzare il bagaglio di conoscenza acquisito per innovare o meno le politiche regionali (policy change e transfer eventuale).

Nella nostra prospettiva il transfer è dunque *an outcome of learning* perché partiamo dall'assunto per cui "transfer of specific ideas or programmes is underpinned by deeper and prior process of learning" (Stone, 2003, p. 5).

Le ricerche da noi condotte confermano che il momento del trasferimento (policy change o policy transfer) risulta essere un momento distinto, successivo ed eventuale rispetto all'apprendimento – essendo vincolato all'agenda setting del governo regionale –, almeno nel modello dell'*autonomous, voluntary and cooperative learning and transfer* (Federighi, Nussl & Abreu, 2007). L'istituzione regionale prima si fa promotore di processi di apprendimento, soprattutto attraverso forme di *mutual learning*, poi valuta se, a quali condizioni, con quali risorse e tempi attivare processi di trasferimento e utilizzando quale modello di trasferimento tra quelli esistenti<sup>7</sup>.

L'approccio metodologico utilizzato per descrivere i processi di institutional learning finalizzati alla attivazione di processi di trasferimento che orientino l'azione politica fa riferimento alla semplificazione dell'Open Method of Coordination (SMOC - Soft Open

---

<sup>7</sup> I modelli di institutional transfer analizzati nella letteratura specialistica sono: transfer volontario (Dolowitz & Marsch, 2000; Evans, 2004; Page, 2000; Rose, 1993; Stone, 2000) nelle forme della riproduzione fedele, sintesi, emulazione, ibridazione, ispirazione, adattamento, trasferimento a carattere cooperativo (Federighi et al., 2007).

Method of Coordination). Le componenti essenziali che identificano le fasi attraverso cui i Governi regionali apprendono in funzione dei processi decisionali da attivare sono:

- espressione della domanda di policy learning. Essa è collegata alla necessità e volontà di innovare le politiche regionali. Nella espressione della domanda di apprendimento istituzionale vi è sempre una forte dose di soggettività: la desiderabilità di una politica o intervento è mediata dai governanti e da loro credenze, schemi interpretativi, narrazioni e rappresentazioni con cui definiscono le necessità generali del territorio che governano e la scelta di priorità ed interesse prevalenti contrapposti ad altri destinati a soccombere. La volontà educativa si configura come elemento complesso, caratterizzato da una forte dialettica sociale all'interno di vari reti e gruppi (ad esempio le comunità epistemiche; Haas, 1992), che supportano il processo di formazione della volontà in funzione di leggi e politiche da introdurre o innovare. La domanda di policy learning, oltre che da fattori macro-economici, è strettamente connessa alla capacità dei Governi regionali di individuare gli ambiti su cui avviare il processo di policy learning, di intercettare le risposte innovative a problemi sociali del territorio e di attivarsi per favorirne l'adozione e colmare le deficienze politiche. Essa è dunque correlata alla domanda di apprendimento dei territori regionali, diversa l'una dall'altra in ragione delle specificità locali e delle diverse innovazioni necessitate. Questa componente dello SMOC è completamente autogestita;
- costruzione di opportunità e accesso alle reti di apprendimento dinamico. Il policy network è elemento caratterizzante l'apprendimento istituzionale per la varietà di reti a disposizione, ognuna con soggetti portatori di proprie conoscenze, idee, valori che utilizzano nelle dinamiche relazionali con i decisori politici in direzione degli obiettivi di policy che loro sostengono. Le reti, complesse nelle modalità di accesso e gestione nonché nella varietà di attori – istituzionali e non – coinvolti, rappresentano l'opportunità di apprendimento dei Governi regionali. L'accesso alle reti e la loro configurazione sono condizionati dal modo in cui si prospetta il policy learning: se disinteressato, ovvero svincolato da eventuali trasferimenti susseguenti, la rete può essere ristretta ad attori appartenenti alla sfera dei poteri legislativo ed esecutivo di livello regionale e riprodurre il modello epistemologico di comunità di pratica (Brown & Duguid, 2001; Wenger, 1998). In vista del policy transfer invece la rete di apprendimento richiede necessariamente l'allargamento ad altri livelli della sussidiarietà orizzontale e verticale, ovvero ai soggetti da cui dipenderà il processo di trasferimento, complessificandone le dinamiche di costituzione e di funzionamento. È il caso del trasferimento della misura inglese dell'individual learning account nel territorio toscano attraverso l'istituzione del voucher, negli anni trasformato in carte prepagate di credito formativo. Questa componente dello SMOC è supportata da team di policy maker che gestiscono le dinamiche delle reti in funzione di processi di apprendimento e trasformativi;
- gestione delle relazioni all'interno delle reti da parte dei decisori politici regionali. Le reti consentono di definire e focalizzare gli oggetti su cui avviare il policy learning ed elaborare una chiave di lettura di essi fortemente condizionata dalla domanda sociale del territorio, nonché dalle rappresentazioni dei governanti. La costruzione di chiavi di lettura ad alto grado di personalizzazione rispetto ai territori *riceventi* (in prospettiva di policy transfer) è necessaria soprattutto in un campo, come quello del lifelong learning, in cui parole identiche hanno riferimenti semantici diversi, stessi oggetti educativi hanno significati diversi, oppure parole diverse possono esprimere concetti educativi inesistenti o con diversa valenza

semantica<sup>8</sup>. Il fatto che in Paesi e regioni diversi si adottino politiche, sistemi, misure diverse aiuta a comprendere la varietà di approcci che possono essere adottati e a valutare un loro eventuale recepimento e adattamento. Questa componente dello SMOC richiede l'intervento di soggetti in grado di intercettare gli interlocutori strategici dei Governi regionali *donatori*, da cui si intende ricavare guadagni educativi, e di organizzare azioni educative adeguate rispetto al fine della definizione dell'oggetto di apprendimento;

- utilizzo pratico dei learning outcomes in chiave di cambiamento e di innovazione delle politiche educative regionali. Propedeutica alla attivazione di processi di policy transfer è l'analisi della desiderabilità e trasferibilità delle politiche e delle misure individuate. Si tratta di prendere preliminarmente in esame sia i risultati conseguiti dalla attuazione di politiche e misure educative su un dato territorio, sia l'impatto ottenuto dalle stesse, trattandosi di una sfera politica – quella del lifelong learning – per sua natura foriera di aperture al nuovo e a facili errori. La sfida è di prefigurare, immaginare, prevedere il significato che l'oggetto del transfer (politica o misura educativa) può assumere in riferimento a:
  - la domanda del Governo regionale ricevente (qual è, come viene formulata, i livelli di governance coinvolti, la dimensione personalizzata rispetto al radicamento sul territorio);
  - le interazioni che si stabiliscono nel nuovo contesto tra misura o politica adottata ed impianto istituzionale esistente (è il processo di istituzionalizzazione della misura);
  - la coerenza con gli obiettivi della programmazione regionale.

## 5. Conclusioni

Open Method of Coordination, soft law, SMOC hanno rappresentato utili dispositivi metodologici per avviare processi di costruzione dell'Unione europea – anche in funzione dell'allargamento – e creazione di una politica comune (in ambito educativo, sociale, occupazionale, sanitario, penale, etc.), presidiata dall'organizzazione sovra-nazionale. Tali processi hanno richiesto al livello centrale di governo degli Stati membri la definizione di obiettivi strategici comuni, nonché di norme, regole, procedure attraverso cui esplicitare l'impegno di ciascun Governo a tradurre gli obiettivi strategici in politiche – nazionali e locali – e procedere alla loro attuazione, monitoraggio e valutazione. I processi di institutional learning, soprattutto a livello di Governo regionale e locale, aiutano a migliorare i livelli di performance delle politiche in funzione degli obiettivi strategici comuni e ad attivare forme e dispositivi di monitoraggio e valutazione. Tuttavia è necessario considerare che idee, concetti, strategie e loro definizione programmatica sono il prodotto delle dinamiche e delle contingenze storiche. In altri termini essi sono il risultato dei poteri educativi esercitati in un dato momento storico e del modo in cui vengono gestiti conflitti, interessi, aspirazioni e istanze propagandistiche. In tempi in cui è la stessa idea di Europa ad essere messa in crisi dai movimenti sovranisti, insieme ai processi internazionali di *peer pressure* e di *naming and shaming*, tendono a prevalere regole, procedure di

---

<sup>8</sup> Questo spiega il proliferare di terminologie comparate e glossari che in ambito educativo e formativo hanno avuto fortuna a partire dagli anni Ottanta (Federighi, 1984; 2000; 2016b; Federighi & Sava, 2001).

infraczione, negoziati che prendono le distanze dalla necessità di imparare *tra pari* per una finalità di *mutual learning and improvement* (Pochet, 2019). La dimensione solistico-nazionale prevale a discapito di guadagni educativi riferiti alla possibilità di elaborare politiche e conoscere realtà virtuose e avanzate nonché meccanismi che hanno condotto a performance di qualità. Le politiche nazionali e regionali che ne discendono, avulse da logiche di benchmarking nei confronti dei *best* e *worst performers*, sono condizionate dalla valenza educativa delle scelte che orientano i decisori politici – nazionali e regionali – nel momento in cui selezionano priorità strategiche in autonomia e politiche attuative conseguenti. La qualità di strategie, politiche e strumenti attuativi sarà tutta da verificare.

### Riferimenti bibliografici

- Anderson, J.E. (2003). *Public policy making*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bélanger, P., & Federighi, P. (2000). *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Paris: L'Harmattan-Unesco.
- Bennett, C.J., & Howlett, M. (1992). The lessons of learning: Reconciling theories of policy learning and policy change. *Policy Sciences*, 25(3), 275–294.
- Bernstein B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London-New York: Routledge.
- Boffo, V. (ed.). (2018). *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*. Pisa: Pacini.
- Borghi, L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brookfield, S.D. (1985). *Self-directed learning. From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Base Publishers.
- Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Base Publishers.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198–213.
- Cox, R. (1999). *A paper presented to the conference on global trajectories: ideas, international policy transfer and "models" of welfare reform*. Florence: The Robert Schuman Centre, European University Institute.
- D'Arcangelo, A., & Nicoletti, P. (ed.). (2008). *Fostering the participation in lifelong learning. Measures and actions in France, Germany, Sweden, United Kingdom*. Roma: I Libri del Fondo Sociale Europeo.
- De Sanctis, F.M. (1991). I bisogni formativi del bibliotecario dalla prospettiva dell'educazione permanente. In G. Parlavecchia, & G. Tarchiani (1991). *Verso una biblioteca del pubblico*. Milano: Editrice Bibliografica, pp. 15-23.
- De Sanctis, F.M. (1975). *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia.

- De Sanctis, F.M. & Federighi, P. (1981). *Pubblico e biblioteca. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del libro*. Roma: Bulzoni.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Oxford: Holt.
- Dewey, J. (1935). The future of liberalism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-political/>. (ver. 15.07.2019).
- Dolowitz, D.P., & Marsh, D. (1996). Who learns what from whom: A review of the policy transfer literature. *Political Studies*, 44(2), 343–357.
- Dolowitz, D.P., & Marsh, D. (2000). Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance*, 13(1), 5–23.
- Dunlop, C.A. (2009). Policy transfer as learning: Capturing variation in what decision-makers learn from epistemic communities. *Policy Studies*, 30(3), 289–311.
- Dunlop, C.A., & Radaelli, C.M. (2013). Systematising policy learning: From monolith to dimensions. *Political Studies*, 61(3), 599–619.
- Dunlop, C.A., & Radaelli, C.M. (2016). Policy learning in the Eurozone crisis: modes, power and functionality. *Policy Sciences*, 49(2), 107–124.
- Dunlop, C.A., & Radaelli, C.M. (2018a). The lessons of policy learning: types, triggers, hindrances and pathologies. *Policy & Politics*, 46(2), 255–272.
- Dunlop, C.A., & Radaelli, C.M. (2018b). Does policy learning meet the standards of an analytical framework of the policy process?. *The Policy Studies Journal*, 46(S1), 48–68.
- Eraut, M. (2000). Non Formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 13(4), 403–422.
- Evans, M. (ed.). (2004). *Policy transfer in global perspective*. Aldershot: Ashgate.
- Fabbri, L. (2016). La competenza riflessiva. In L. Perla & M.G. Riva. (eds.), *L'agire educativo* (pp. 230-245). Brescia: La Scuola.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Federighi, P. (1984). *Terminologia dell'educazione degli adulti*. Comune di Pistoia - Assessorato agli istituti culturali: European Bureau of Adult Education.
- Federighi, P. (1988). *Consumi educativi nell'età adulta*, Genova: Sea.
- Federighi, P. (1991). Elementi di economia politica della formazione professionale: un'esperienza regionale e nazionale. In F. Cambi & M. Contini (eds.), *Investire in creatività. La formazione professionale per presente e nel futuro* (pp. 105-155). Roma: Carocci.
- Federighi, P. (2000). *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. Firenze: Biblioteca di Documentazione Pedagogica, European Association for the Education of Adults.

- Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup Paideia.
- Federighi, P. (2007). Le teorie critiche sui processi formativi in età adulta: tendenze e aspetti problematici nei principali orientamenti contemporanei. In P. Orefice (ed.), *Formazione e Processo Formativo. Ipotesi interpretative* (pp. 29-55). Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe. Pathways for a skills growth governance*. Luxemburg: European Commission.
- Federighi, P. (2016a). Il carcere come città educativa. La prevenzione Educativa dei comportamenti criminali. In F. Torlone (ed.), *Il diritto al risarcimento dei detenuti* (pp. 11-31). Firenze: Firenze University Press.
- Federighi, P. (2016b). L'evoluzione dei concetti di educazione permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti. In L. Dozza & S. Ulivieri (eds), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 219-225). Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, P. (2018a). Prefazione. In F. Torlone, *Apprendimento istituzionale e politiche educative regionali* (pp.11-16). Canterano-Roma: Aracne.
- Federighi, P. (ed.). (2018b). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Federighi, P. (2019). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(2).
- Federighi, P., Nuissl, E., & Abreu, C. (2007). *Learning among regional governments. quality of policy learning and policy transfer in regional lifelong learning policies*. Bonn: W. Bertelsmann Verlag.
- Federighi, P., & Sava, S. (2001). *Glosar de termeni cheie in educatia adultilor din Europa*. Timisoara: Mirton.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Haas, P. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, 46(1), 1–35.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. Boston, MA: Beacon Press.
- La Porta, R. (1974). Ideologia, pedagogia e scienza dell'educazione. *Scuola e città*, 10, 489–511.
- Lasswell, H.D. (1956). *The decision process: Seven categories of functional analysis*. Maryland: College Park, University of Maryland.
- Lasswell, H.D. (1970). The emerging conception of the policy sciences. *Policy Sciences*, 1, 3–14.
- Marsick, V.J., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London/New York: Routledge.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (1997). Lessons from Incidental and Informal Learning. In J. Burgoyne & M. Reynolds (eds.), *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice* (pp. 295-311). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25–34.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Page, E.C. (2000). Future governance and the literature on policy transfer and lesson drawing. *ESRC Future Governance Programme Workshop on Policy Transfer 2000*, Britannia House, London.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2015). *Il modello del work-based learning*. Canterano-Roma: Aracne.
- Pochet, P. (13 giugno 2019). *L'Europe doit redevenir visionnaire*. Du Vif/L'Express. [https://www.levif.be/actualite/europe/l-europe-doit-redevenir-visionnaire/article-news-1153225.html?cookie\\_check=1563629878](https://www.levif.be/actualite/europe/l-europe-doit-redevenir-visionnaire/article-news-1153225.html?cookie_check=1563629878) (ver. 15.07.2019).
- Rose, R. (1991). What is lesson-drawing?. *Journal of Public Policy*, 11(1), 3–30.
- Rose, R. (1993). *Lesson drawing in public policy: A guide to learning across time and space*. Chatham, NJ: Chatham House.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Senge, P. (1996). Leading learning organizations. *Training & Development*, 50(12), 36–44.
- Stone, D.A. (2000). Learning lessons, policy transfer and the international diffusion of policy ideas. Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.118.4446&rep=rep1&type=pdf> (ver. 15.07.2019).
- Stone, D.A. (2003). *Transnational transfer agents and global networks in the 'internationalisation' of policy*. Paper presented at the Internationalisation and Policy Transfer Workshop, Tulane University, New Orleans. <http://www.tulane.edu/~dnelson/PolTransConv/Stone.pdf> (ver. 15.07.2019).
- Stramaglia, M., & Rossini, V. (2015). *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini e Associati.
- Torlone, F. (ed.). (2016). *Il diritto al risarcimento dei detenuti*. Firenze: Firenze University Press.
- Torlone, F. (2018b). La qualità educativa dei luoghi di lavoro. In P. Federighi (ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 239-257). Firenze: Firenze University Press.
- Vicari, S. (2008). Conoscenza e impresa. *Sinergie*, 76, 43–66.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.