

Recensioni / Reviews





Michel Serres

Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere¹

Luca Marrucci
Università Ca' Foscari di Venezia
luca.marrucci@unive.it

Non è un mondo per vecchi è un saggio filosofico capziosamente divulgativo. La scrittura si muove su una marcata libertà strutturale e a volte sintattica del testo, narrato attraverso spostamenti morbidi dalla prima persona dell'autore alla prima persona dell'"anonima individualizzata" Pollicina (il titolo originale del saggio è appunto *Petite Poucette*). In alcuni momenti, questo gioco linguistico lascia spazio ad apparizioni improvvise di forme dialettiche che portano il lettore in luoghi diversi da quelli attesi, per poi disilluderlo con rimandi e riferimenti a concetti chiave tratti dalla produzione bibliografica precedente dello stesso autore. L'architettura formale così caratterizzata, per quanto di affascinante e scorrevole lettura, non va a proporre una semplificazione dei concetti esposti, bensì diventa essa stessa una rappresentazione, anche dal punto di vista formale, di un'idea specifica di comunicazione complessa. Grazie a ciò, *Non è un mondo per vecchi* può essere letto a più livelli: come testo estremamente divulgativo, se si rimane su una suggestiva superficie, oppure come testo specialistico, andando al cuore delle varie ed estremamente attuali tematiche di democrazia, formazione, identità, etc., che l'autore affronta effettuando continui rimandi concettuali a molta della sua prolifica produzione. Uno stile creativo,

insomma, che si rivela profondamente funzionale all'approfondimento stesso: tematiche importanti, interconnesse ed inscindibili, vengono inserite attraverso la strategia di pensiero e di scrittura stessa, avulsa, quindi, da un'intenzione meramente formalistica di ricerca di originalità linguistica. Serres tenta di guidare il lettore verso quella dimensione spazio-temporale in cui si "inventano le invenzioni"².

Come anticipano la dedica³ ed il titolo originale *Petit Poucette*, il saggio ha come argomento portante una ricerca sull'identità culturale delle nuove generazioni alla luce di una società, di un pensiero e di nuove tecnologie che stanno trasformando il mondo. Serres, partendo dall'evidenza di una società che ha da sempre conosciuto trasformazioni fondamentali (come scrittura, stampa) nel corso della sua storia, ci mostra l'evoluzione di una civiltà che, da una organizzazione basata sulla circolazione di segni e di cose in uno spazio economico, si muove verso un nuovo schema fondato sulla composizione delle soggettività nello spazio del sapere. Un nuovo umanesimo edificato su comunità di apprendimento e conoscenza ed un ampliamento possibile dell'idea stessa di democrazia da cui dipende il mantenimento di un minimo di prosperità economica.

- 1 Serres Michel (2012). *Petite Poucette*. Paris: Le Pommier, pp. 84. Tr. it a cura di Gaspare Polizzi, (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Torino: BOLLATI Boringhieri.
- 2 M.Serres (1992). *Éclaircissements. Cinq entretiens avec Bruno Latour, entretiens avec Michel Serres*. tr. it. Antonia Coletta (2001). *Chiarimenti, Conversazioni con Bruno Latour*, a cura di Mario Castellana, Manduria: Barbieri.
- 3 "Per Helene che forma chi forma i ragazzi e ascolta chi ascolta i ragazzi e Jacques poeta che li fa cantare. Prima di insegnare qualcosa a qualcuno, bisogna almeno conoscerlo. Chi si presenta, oggi, a scuola, al liceo, all'Università?"

Il saggio è composto da tre capitoli: *Pollicina*, *Scuola*, *Società*. Il primo capitolo, la cui denominazione rimanda al titolo originale (qui Serres spiega il nome solo parzialmente, dando l'idea che la scelta sia stata motivata esclusivamente per denotare la peculiare velocità con cui i giovani riescono a spedire sms con il cellulare e quindi la loro maestria nell'uso del pollice), è un'analisi della relazione dei giovani con il contesto sociale, della loro differente individualità nella relazione stessa, delle trasformazioni del sapere e le autocritiche al mondo contemporaneo di cui lo stesso autore si sente parte e, di conseguenza, responsabile. Partendo dall'evidenza del diverso rapporto delle nuove generazioni con l'ambiente, la maggiore aspettativa di vita, la mancata conoscenza diretta della guerra, l'accresciuto divario di età tra genitori e figli ed una collettività multiculturale e multilinguistica, Serres dipinge una nuova generazione risiedente il virtuale e la rete, che scrive diversamente dalla precedente e parla lingue differenti. Ci mostra un nuovo individuo che non vive più in coppia stabilmente come in passato e che non appartiene più a gruppi che veicolano ideologie, ed individua un nuovo umanesimo, individuale ma al tempo collettivo, che si rende manifesto nella rete. Il "connettivo sostituisce il collettivo", come ricordava lo stesso Serres nel libro *Tempo di crisi* (tit. orig. *Temps des crises*, 2009). Per Serres siamo all'aurora di una nuova paideia in cui il sapere è diffuso ed oggettivato in rete ed in cui, conseguentemente, gli spazi istituzionali si diluiscono ed allo stesso tempo si espandono. Una nuova paideia in cui le funzioni cognitive stesse si trasformano - modificando l'idea di "testa ben fatta" preferita da Mointagne - ed in cui anche le istituzioni, per continuare ad esistere, devono escogitare nuovi scenari, apparentemente inimmaginabili dato che ogni riforma, fino ad oggi, è stata solamente una rappazzatura. Egli denuncia, concludendo, che il primo fallimento è dei filosofi che non hanno anticipato nessun sapere e nessuna pratica, non accorgendosi della contemporaneità in atto.

Il secondo capitolo, *Scuola*, riprende le tematiche accennate nel primo ma con un diverso stile di scrittura. Pollicina, da argomento e titolo del libro, diventa a tratti personaggio pensante e presente in prima persona, lasciando però spesso spazio all'autore stesso, che si svincola dal testo intraprendendo un dialogo fugace con una classe immaginaria, per poi ritornare alla linea

di scrittura lasciata temporaneamente in attesa. Iniziano quelle strategie accennate precedentemente, che saranno ancora più evidenti nel terzo capitolo. Si riprende la testa "più ben fatta" di Pollicina e Serres, a questo punto, motiva le ragioni di questo cambiamento. Pollicina fa parte di un sapere collettivo, connesso, accessibile e ricontrollato: l'autore utilizza il racconto della *Leggenda aurea* di Jacopo da Varagine, per dare maggiore forza all'idea che le nuove tecnologie, permettendo di prendere distanza dal sapere, stimolino un'intelligenza inventiva diversa rispetto a quella messa in gioco dalla scrittura e dalla lettura.

L'autore ripropone anche in questo saggio la propria idea della "Terza istruzione", sostenendo che le nuove tecnologie spingono a fondere le specializzazioni di un sapere frazionato e che l'insegnante inteso come dispensatore di sapere è oramai inutile. Nuovi spazi di circolazione, serendipità dell'invenzione, oralità diffusa, movimenti liberi, fine delle classificazioni, novità dei soggetti e degli oggetti, ricerca di una nuova ragione: sono queste le sfide, secondo Serres, a cui oggi bisogna rispondere. Una nuova ragione labirintica.

Il terzo capitolo, *Società*, potrebbe essere definito come il capitolo degli elogi. Serres, partendo dalla tematica della valutazione degli insegnanti, descrive una società non più fondata sul controllo di capitali o sul lavoro, che deve invece valorizzare le competenze. L'autore decanta la rete come luogo di nascita di una seconda oralità emanata dal virtuale, celebra l'agonia delle vecchie appartenenze (sindacati, partiti politici, corporazioni, etc.) tacciandole di ostacolare la democrazia, elogia le stazioni e gli aeroporti intesi come luogo-metafora di un eterogeneità caleidoscopica e raggiunge infine l'idea di un'emersione delle nuove generazioni. Si svela finalmente il perché del nome Pollicina. In primo luogo la scelta del genere femminile: secondo Serres le donne sono più competenti rispetto agli uomini, troppo spesso carenti e arroganti. In secondo luogo, l'autore specifica che Pollicina non è né una persona qualunque appartenente alla sua generazione, né un'astrazione, bensì un nome in codice per uno studente anonimo ma individualizzato da una qualità precisa. Un individuo che ha un significato sia generale che qualitativo.

Il riferimento, nell'ultima parte del capitolo, a Michel Authier, presentato come un amico artista (in verità noto matematico, filo-

sofo e sociologo francese - autore del testo *Les Arbres de connaissances*, 1997 - che con Pierre Lévy e Serres ha fondato la società Tri-vium nel 1992 allo scopo di costruire e commercializzare una logica diversa della gestione del capitale umano), non è ovviamente casuale. Serres descrive il loro progetto di una sorta d'installazione artistica multimediale finalizzata a proiettare un albero multicolore sulla torre Eiffel. Ogni passante, inserendo il passaporto nel dispositivo, produrrà una modifica dei colori dell'albero andando così a rappresentarvi la propria individualità. L'albero risulterà, dunque, fiammeggiante e cangiante perché formato da una moltitudine d'individualità e diventerà rappresentazione dell'idea stessa di *albero della conoscenza* (ovvero ogni individuo considerato come un'unità singola in una comunità di sapere, la quale, in quanto appunto composta di unità singole, forma una macrosingolarità). Il dispositivo degli alberi di conoscenze non obbedisce alla logica statistica del campionamento o della media, bensì a una dinamica delle singolarità. Un riferimento veloce, quello di Serres, che si collega al dibattito sulla ridefinizione dei curricoli, al *lifelong learning* e all'idea stessa di società della conoscenza, richiamando le riflessioni sul welfare ed il concetto di *capabilities*. Il linguaggio, nel finale, salverà inoltre Serres dal suo porsi senza responsabilità al di fuori di un fallimento che nel primo capitolo ha annunciato come di tutti i filosofi, quindi anche proprio. Sarà proprio Pollicina a parlare definendo "vecchi" entrambi i filosofi che hanno progettato di proiettare un albero sulla Torre Eiffel: Pollicina, in altre parole, riconosce a Serres di aver fatto un'analisi propositiva sul cambiamento in atto ma gli sottrae l'idea di poter porre qualcosa in essere senza relazionarsi con la generazione di cui lei fa parte.

Come precedentemente detto, la forza di questo saggio è nell'uso che Serres, aldilà dei contenuti sicuramente incisivi, fa del linguaggio. Egli riesce a toccare diversi

campi del sapere e problematiche estremamente attuali, collegandoli in maniera ardita ed al contempo facendoli arrivare al lettore con una semplicità disarmante, Serres non dà soluzioni ma trasmette l'evidenza del cambiamento in atto e l'eccitazione del poterlo vivere. Una realtà da cavalcare e da ridefinire, a patto che si sia disposti a pagare il prezzo della rimozione di tutte quelle zavorre appartenenti alla discipline e alle istituzioni sedimentate. I riferimenti, a volte semplici cenni, a tematiche già affrontate in altri suoi testi, lasciano uno spazio incredibile all'approfondimento ed al contempo il tipo di scrittura permette, anche in prima lettura e ad un lettore non esperto, di esperire, ad un primo livello in ogni caso non superficiale, un linguaggio libero, non eccessivamente tecnico, umanistico e narrativo. A titolo esemplificativo:

«Votati alla ricerca della verità, non vi perveniamo sempre, se e quando ci arriviamo, con analisi o equazioni, esperienze o evidenze formali, ma con la prova talvolta, e, quando la prova non può giungere, che ci vada il racconto, se può; se la meditazione fallisce, perché non tentare il racconto? Perché il linguaggio dovrebbe restare sempre destrorso o virile, emiplegico e limitato a una metà? Aristotele straordinariamente diceva: il filosofo, in quanto tale, racconta comunque; ma aggiungeva; chi racconta, in qualche modo, si mostra filosofo». [M. Serres (1991). *Le Tiers-instruit*. Paris: François Bourin. Tr. it. (1992). *Il mantello di arlecchino*. Venezia: Marsilio].

In ogni caso, qualunque sia l'argomento trattato da Serres, la speculazione specialistica lascia sempre il passo ad una capacità trasversale di tessere una linea di pensiero che, complice una scrittura sempre evocativa e immaginifica, riesce a farsi spazio nella complessità di una conoscenza transdisciplinare.



Massimiliano Costa

Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione¹

Andrea Strano

Università Ca' Foscari di Venezia
andrea.strano@unive.it

Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione è un'opera di Massimiliano Costa², pubblicata nel 2011 da FrancoAngeli Editore all'interno di *Educazione per tutta la vita*, collana scientifica riguardante i campi di ricerca della formazione, della pedagogia e della comunicazione. Il libro, più precisamente, si inserisce in un ambito di studi particolare della pedagogia moderna che è la pedagogia del lavoro, la quale mira a cogliere, leggere e interpretare le trasformazioni degli scenari del lavoro e dei processi di formazione al lavoro. Oggi, come mai prima d'ora, questo settore del sapere risulta fondamentale per permettere all'uomo di orientarsi nel difficile territorio del mondo globalizzato, percorso in ogni sua dimensione dal paradigma della società della conoscenza. Così, l'opera di Costa prende le mosse da un interrogativo urgente: questo nuovo paradigma dell'esistenza umana quali conseguenze sta portando all'agire lavorativo, che sempre più deve tentare di fare fronte, da un lato, ai contesti dell'innovazione e della competizione e, dall'altro, alla necessità di non perdere la sua dimensione umanizzante? E in che modo, a loro volta,

l'educazione e la formazione stanno dialogando con queste trasformazioni? Costa non può che prendere atto che tutto sta cambiando, a partire dal fallimento di quel modello di razionalità economica con cui il mondo si era pensato. Oggi, infatti, le vie del lavoro e della formazione sono pervase da una nuova razionalità, una multi-razionalità, che è espressione di strategie locali (tra il locale e globale³), di dinamiche di collaborazione, di processi di generatività frutto dell'*open innovation* e dei nuovi modelli organizzativi a reti estese. Il volume, dunque, partendo da un'indagine storica dell'evoluzione del rapporto tra uomo e lavoro, arriva a proporre una nuova strada per la formazione al lavoro, antropologicamente legittimata, che si fonda sul concetto di "agire generativo", potenziato dalla riflessione del *capability approach* e da quella sul senso della reciprocità e dell'intersoggettività. Il messaggio più importante dello studio di Costa risiede proprio qui, nella concezione del lavoro come agire generativo, il quale è «motore non solo della realizzabilità umana, ma del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uo-

- 1 Costa, Massimiliano (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 240.
- 2 Massimiliano Costa è ricercatore in Pedagogia generale e docente di Pedagogia del lavoro ed Economia della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca, formazione e consulenza sui temi della formazione continua, delle politiche educative e formative, del *management* formativo e dei rapporti tra processi formativi e innovazione. Da anni indaga la complessità del lavoro nel postfordismo e i modelli, i processi e le pratiche di formazione continua nei contesti di innovazione, in ottica capacitativa, secondo le teorie elaborate da Amartya Sen e Martha Nussbaum, di cui è profondo conoscitore. Attualmente è membro del Direttivo della *Società Italiana di Pedagogia* (Siped).

mo e quindi alla generatività della intersoggettività che esprime» (p. 188). Il libro, grazie al suo stile chiaro e al lessico preciso, sa rivolgersi sia agli studiosi del settore, ai protagonisti del mondo della formazione e del mondo del lavoro, sia al pubblico di lettori più vasto che desidera accostarsi alle problematiche della formazione al lavoro. L'opera si colloca con voce autorevole all'interno della letteratura internazionale della pedagogia del lavoro, che in questi ultimi anni ha conosciuto significativa espansione. L'opera dispiega il suo potenziale esplicativo e propositivo attraverso tre ampi capitoli – ciascuno suddiviso in diversi paragrafi – e gode, inoltre, del contributo della riflessione di Giuditta Alessandrini nella *Presentazione* e di Umberto Margiotta nella *Postfazione (La pedagogia del lavoro come pedagogia dell'agire generativo)*.

Vediamo ora i principali passaggi dell'opera. Nel primo capitolo Costa riflette sul significato dell'attività lavorativa in quanto tale e sul valore che il lavoro ha ricoperto sin dall'antichità per l'esistenza dell'uomo. L'autore realizza un'efficace ricostruzione storica dei principali passaggi costitutivi del pensiero occidentale in merito a questo tema⁴. Il lavoro, così, mostra tutto il suo essere attività propriamente umana, e la cultura del lavoro affiora dalla storia, svelando i suoi significati pedagogici e il suo farsi attraverso le incertezze e gli ostacoli. Se il lavoro che si storicizza è di fatto razionalità che si costrui-

sce, allora razionalizzandosi il lavoro si fa materia educabile. In questo senso, trovano spazio e rilevanza anche la qualità morale e la riflessione etica sull'agire lavorativo inteso come agire in relazione con l'altro.

Al secondo capitolo è affidato il compito di addentrarsi tra i significati formativi insiti nel triplice legame lavoro-territorio-innovazione, attraverso una concezione olistica dello sviluppo umano e adottando la prospettiva della diade globale-locale. Nella contemporanea società della conoscenza, il concetto di innovazione acquisisce centralità assoluta in ogni contesto di produzione. Schumpeter, Usher, Nonaka e Takeuchi – solo per citarne alcuni – spiegano il processo innovativo come un complesso fenomeno di sintesi cumulativa che, partendo da una situazione di incertezza, si dirige verso il nuovo, muovendosi tra "caos creativo" e ridondanza (Nonaka, Takeuchi, 1997). Ma la possibilità d'innovazione è strettamente connessa alla capacità di promuovere apprendimento organizzativo, alimentando la metafora dell'organizzazione che apprende (*learning organization*), come premessa fondamentale dei meccanismi generativi dell'*open innovation*⁵ e del cosiddetto *enterprise 2.0*⁶ (Costa, 2013). Il nuovo modo di produzione, insomma, abbandona i vecchi schemi e le vecchie convinzioni e va ad agire su *network* di relazioni intra- ed inter-organizzative, che sono chiamate a condividere non solo strategie di produzione ma anche strategie formative⁷.

- 3 Il globale e il locale devono essere visti come i due lati della stessa medaglia. Bauman (2005) introdusse il concetto di *glocal* per adeguare il panorama della globalizzazione alle realtà locali.
- 4 Questo percorso comincia col chiarire la differenza tra *poiesis* e *praxis* nel pensiero aristotelico; ricorda poi che furono Sant'Agostino e San Tommaso ad elaborare la qualità salvifica dell'attività lavorativa; evidenzia le riflessioni pedagogiche di Comenio, Rousseau e Pestalozzi, e poi le elaborazioni sociali, politiche ed economiche di Adam Smith, Marx, Owen e Makarenko. Quindi il testo ci conduce al decisivo contributo di Kerschensteiner, grazie al quale il lavoro assume il valore educativo della *Bildung*.
- 5 Chesbrough qualifica l'*Open innovation* come «un paradigma che afferma che le imprese possono e debbono fare ricorso ad idee esterne, così come a quelle interne, ed accedere con percorsi interni ed esterni ai mercati, se vogliono progredire nelle loro competenze tecnologiche» (Chesbrough, 2003).
- 6 Con il termine *enterprise 2.0* ci si riferisce all'implementazione delle applicazioni del Web 2.0 in contesti aziendali.
- 7 Anche il territorio, in questa nuova configurazione, recupera importanza, ad esempio, attraverso i concetti di *learning region*, di distretto industriale e di *cluster*, che la stessa Unione europea desidera promuovere come punti di leva per la possibilità di instaurare *governance* efficaci nella gestione del cambiamento e dell'emersione dei talenti. Si tratta di valorizzare i nodi formativi del lavoro per dare vita a un sistema virtuoso per l'innovazione, unendo sapientemente identità, territorio e multi-appartenenza.

Con l'ultimo capitolo, *Il lavoratore generativo*, Costa arriva al cuore del suo studio, giungendo a fare incontrare le due principali strade di analisi pedagogica per il lavoro, ovvero, quella che guarda alla formatività dell'attività lavorativa e quella che sottolinea il valore umanizzante del lavoro. Tale incontro rappresenta il momento creatore della figura del lavoratore generativo, che a sua volta può rappresentare l'occasione per il superamento del paradigma *welfaristico* universalistico, attraverso il sinolo apprendimento-partecipazione, per andare verso un nuovo *welfare*⁸. Questo nuovo *welfare* deve sapere procedere oltre il capitale umano e fare perno sui principi di partecipazione, libertà e sussidiarietà. Deve armonizzare i concetti di *flexicurity* e *governance*, guardando con particolare attenzione alla lezione di Sen (Sen, 2010), che coniuga l'idea di giustizia con quella di libertà attraverso il dispositivo della capacitazione⁹. Il nuovo modello di *welfare* appare così tratteggiarsi all'orizzonte come *learnfare* (Margiotta, 2012), ovvero un sistema sociale in cui il diritto individuale ad apprendere per tutta la vita (*lifelong and lifewide learning*) assume il valore di nuovo diritto di cittadinanza e di partecipazione sociale. In tale scenario e in tale prospettiva agisce il lavoratore della conoscenza, che cresce attraverso un costante processo di apprendimento co-generativo¹⁰. Questo lavoratore è "generativo" e abita reti di apprendimento e di produzione plurali e *multipurpose*, ridefinisce la prassi attraverso la forza dell'azione e della riflessività, quest'ultima elemento chiave per l'elaborazione di valuta-

zioni diagnostiche, per la promozione di interazioni cooperative e per un farsi della competenza che non è più un mero insieme di conoscenze e tecnicità, quanto piuttosto un modo di agire che si fonda sulla piena partecipazione, da un lato, e sulla libertà di scelta e di azione, dall'altro¹¹. L'agire generativo promuove l'innovazione, promuove lo sviluppo personale – attraverso la creatività e i processi di significazione e di produzione di senso –, ed anche promuove le dimensioni educative, politiche e sociali, attraverso «un'etica potenziata della responsabilità» (p. 184).

In conclusione, «il lavoratore generativo [è] in grado di conferire significato al proprio agire contestualmente e socialmente situato e di generare trame di possibilità connettendo, durante l'azione, i nuovi significati che emergono dall'azione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle esperienze con cui viene in contatto. È con questo processo che il lavoratore è in grado di attivare la capacità di creare problemi e risolverli, di sollecitare a partire dall'incerto per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni» (p. 149). Egli è dunque «un essere complesso», che non si limita più ad osservare i vecchi schemi produttivi e le semplici logiche pratiche, ma procede verso dinamiche di inter-costruzione e di interrelazione che inevitabilmente portano l'attenzione su una rinnovata «urgenza pedagogica a presidio dell'identità e dello sviluppo dell'uomo» (p. 190). È proprio la pedagogia del lavoro che deve assolvere a questo compito, concependo il lavoro come una «vettoriali-

- 8 Nella *knowledge-based economy*, infatti, si sono innestate tali e tante criticità (e povertà) che si rende ormai improrogabile la necessità di pensare ad un nuovo *welfare* in grado di diversificare le *policies* in base ai bisogni dei cittadini e alla struttura del mercato del lavoro.
- 9 Le *capability* sono spiegate da Costa come «l'insieme dei vettori di funzionamenti alternativi che un individuo ha a disposizione, tra i quali egli può scegliere per decidere come vivere» (p. 135).
- 10 L'apprendimento co-generativo è l'unico in grado di «produrre la risorsa divenuta più scarsa: il senso. E il senso nasce ancora, per la massima parte, da un processo sociale di condivisione: non si genera senso da soli, ma insieme» (p. 146).
- 11 Questo agire competente si muove tra comunità di pratica (Wenger, 2007) e *network*, spingendo sulla leva del capitale sociale, che fa del lavoratore un vero e proprio *broker* generativo, ovvero una figura "costruttrice di ponti", che, appunto, da una dimensione di *bonding* (insieme di relazioni fiduciarie all'interno di determinati gruppi) si sposta maggiormente verso una di *bridging* (connessioni fiduciarie tra membri appartenenti a gruppi diversi). Ed è la sussidiarietà che può fare da collante tra *bonding* e *bridging*, consentendo l'integrazione tra sviluppo della sfera individuale e di quella sociale nella persona.

tà umana della dimensione generativa, progettuale e produttiva della intersoggettività» (p. 191) e preoccupandosi di consentire alle persone – in ogni momento e in ogni luogo – la possibilità di esprimere la propria direzionalità in termini di gestione del sapere, di gestione delle relazioni, di valorizzazione dei talenti, di costruzione e di realizzazione della progettualità professionale e personale.

Come osserva Margiotta nella *Postfazione*, «il merito del lavoro di Costa è proprio nel non disperdersi nella descrizione

delle forme infinite del lavoro post-fordista, ma ricercarne un punto di leva [ritornando] a discutere del valore prometeico del lavoro» (p. 195; p. 200). Ed è proprio questo slancio che conduce l'autore sulla soglia del valore generativo del lavoro, concepito come antropologica possibilità di trasformazione del mondo e del sé. In questa visione, la formazione e l'apprendimento tornano a riempirsi di forza quali irrinunciabili strumenti per dare forma e senso al farsi stesso dell'esistenza umana.



Linda Kreger Silverman

Giftedness¹

Cristina Richieri

Università Ca' Foscari di Venezia
richieri.c@alice.it

La scuola italiana sta imparando a rinnovare tecniche e metodi di insegnamento con l'intento di raggiungere con successo gli obiettivi educativi e didattici che si pone per gli alunni con difficoltà di apprendimento o con svantaggi di varia natura. Ciò anche a seguito di recenti disposizioni ministeriali che informano, indirizzano e guidano i docenti a individuare forme didattiche, strumenti di intervento e modalità di valutazione appropriate per studenti con difficoltà specifiche dell'apprendimento (DSA) o con bisogni educativi speciali (BES) (DM 12/07/2011 e Direttiva 27/12/12).

Il dibattito negli istituti scolastici innescato da questo focus sull'inclusione e sullo sviluppo delle potenzialità di ciascuno si rivela fertile perché induce a riflettere sulla improduttività di un insegnamento che si ripropone uguale a se stesso nel tempo e immutato nei confronti della variegata utenza che caratterizza sempre più la nostra scuola. Non solo. La consapevolezza del fatto che ogni individuo, proprio perché tale, è portatore di peculiarità, diritti e talenti unici, fa sì che i docenti si interrogino sulle pratiche che la scuola pone in essere per promuovere lo sviluppo di quanti, diversamente da coloro che manifestano delle difficoltà, si rivelano dotati di alto potenziale cognitivo.

Questo ambito di analisi non era sfuggito alla considerazione dal Consiglio d'Europa che nel 1994 poneva in evidenza, in una sua Raccomandazione, i bisogni educativi

specifici dei giovani potenzialmente dotati. Nel documento si legge: «[...] there will always be children with special needs and for whom special arrangements have to be made. One group of such children is that of the highly gifted. [...] Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose».

Ancora di ambito europeo è un Working Document del 2006 pubblicato da Eurydice in cui si illustravano le politiche educative adottate da 27 paesi dell'UE e 3 dello Spazio Economico Europeo per promuovere ogni forma di talento a scuola.

Leggere le Indicazioni Nazionali del 2012 dalla prospettiva dello sviluppo del talento porta senz'altro a cogliere in filigrana alcuni riferimenti ai bisogni educativi dei soggetti dotati allorché si parla della scuola come il *luogo dei diritti di ognuno*, dove debbono essere garantiti libertà e uguaglianza *nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno* (p. 4). Più esplicitamente, nell'introduzione alla scuola del primo ciclo, si prospetta il *pieno sviluppo della persona* attribuendo alla scuola il compito di *valorizzare il talento e le inclinazioni di ciascuno* (p. 24).

1 Kreger Silverman, Linda (2013). *Giftedness*. New York, NY: Springer, pp. 292.

In questo contesto si colloca un giustificato bisogno dei docenti di più approfonditi filoni di ricerca che possano guidare l'individuazione di pratiche didattiche mirate al sostegno e allo sviluppo delle eccellenze. La lettura di *Giftedness* può contribuire a soddisfare questo bisogno perché affronta il tema in termini psicologici e educativi per giungere a fornire precise linee-guida per il supporto e il potenziamento degli studenti particolarmente dotati.

In questa presentazione del volume di Linda Kreger Silverman² stiamo volutamente facendo ricorso a più espressioni nel tentativo di rendere al meglio il termine *giftedness*. La ricerca in rete conferma l'uso di *talentuosità* nonostante i vari dizionari di lingua italiana ci risulta non contemplino ancora questa lemma. A questo problema di traduzione si aggiunge quello della sua stessa definizione in inglese in quanto, come si legge nel sito della *National Association for Gifted Children*, «There is no universally accepted definition of giftedness». La nostra autrice aveva proposto, già nel 1986, una sua definizione in *What happens to the gifted girl?* (in C. J. Maker (Ed.), «Critical issues in gifted education», Vol. 1, pp. 43-89): «The gifted child is defined as one who is developmentally advanced in one or more areas, and is therefore in need of differentiated programming in order to develop at his or her own accelerated pace» (p. 41). Questa definizione *dinamica* piace alla Kreger Silverman perché non solo è coerente con definizioni ormai riconosciute di altre aree di eccezionalità, ma perché è applicabile a tutti i bambini e a tutte le bambine di qualsiasi provenienza culturale e/o socio-economica, anche ai bambini e alle bambine con difficoltà di apprendimento, giacché il talento può esprimersi anche esclusivamente in alcune aree.

Con questi presupposti che mirano ad allertare gli educatori nei confronti di pos-

sibili ambiti di eccellenza non contemplati nei curricoli scolastici è evidente che la famiglia viene ad assumere un ruolo inedito nella individuazione delle aree di particolare talento dei *gifted children*. Ciò è auspicabile che avvenga perché, a dispetto di diffusi miti e stereotipi (che l'autrice riesce a smantellare uno dopo l'altro compreso quello di una presunta differenza tra i due sessi), i bambini dotati possono sperimentare la solitudine e vivere con difficoltà le relazioni sociali. L'analisi condotta dalla autrice non si limita, però, a investire la famiglia di questa responsabilità nel cogliere segnali di talenti non ancora interamente svelati. Infatti si è accompagnati anche nella esplorazione dei bisogni degli stessi genitori di questi bambini, attenzione che nella letteratura dedicata al tema qui in questione è, come scrive la Kreger Silverman, per lo più trascurata.

Anche sulla scuola gravano obblighi. Quando non sono riconosciuti come tali, i bambini dotati sono spesso considerati dai loro insegnanti distratti e privi di motivazione. Inoltre, tendono a nascondere i loro talenti per non essere additati dai compagni, per non essere presi in giro. Talvolta si rifiutano di continuare ad andare a scuola: un bimbo di sei anni così si giustifica con i propri genitori: «I'm not going back there. They aren't teaching me anything new» (p. 101). La scuola deve essere in grado, dunque, di soddisfare il bisogno di questi bambini in termini di *complessità* e *connessione* (p. 215). Non si tratta di offrire loro una maggiore quantità di lavoro, spiega l'autrice, ma cimento stimolante e un ambiente di apprendimento consono. Laddove, infatti, al bambino dotato non venga data l'opportunità di confrontarsi con veri pari, la sua maggiore consapevolezza fa sì che il suo isolamento possa generare sofferenza e depressione. Alla scuola, perciò, il compito di proporre percorsi educativi in equilibrio tra

- 2 Linda Kreger Silverman è una autorevole psicologa che per più di quaranta anni si è occupata di diversità nell'apprendimento. È nota autrice e ricercatrice ed ha tenuto seminari in varie parti del mondo. Ha lavorato presso l'università di Denver occupandosi di *counseling* e di educazione speciale. Nel 1979 ha fondato il Gifted Development Center dove sono stati valutati più di 6.000 bambini. Nel 1981 ha coniato il termine *visual-spatial learner* sviluppando tecniche e migliorando strategie di insegnamento per questo tipo di popolazione. Ha al suo attivo più di trecento tra articoli, capitoli e libri che sviluppano il tema dell'apprendimento in soggetti con alto potenziale cognitivo come pure con disabilità.

i principi fondanti del *cooperative learning* e dell'approccio costruttivista con una attenzione speciale alla formazione dei gruppi di lavoro.

Linda Kreger Silverman ci porge ulteriori elementi di riflessione – la qualità della comunicazione in classe tra insegnante e studente dotato e le tecniche più efficaci per indurre l'attivazione di processi cognitivi. Alla naturale propensione di fornire risposte ai quesiti dello studente sarebbe auspicabile replicare con altre domande, preferire domande divergenti a quelle convergenti. Inoltre, le parole spese nel dimostrare un reale interesse dell'insegnante nella vita dello studente sono quelle che creano relazione e fanno sì che l'esperienza scolastica venga ricordata come positiva: «When the gifted are asked what they remember about school, they always talk about the relationship they had with certain teachers who made them feel seen and respected» (p. 220-221).

Al termine di queste considerazioni, Linda Kreger Silverman appare, dunque, fautrice di quella linea di pensiero avversa alle teorie innatistiche: «[...] there are no gifted children; there can only be promising children with the potential for greatness in a specific domain. In short, you are not born gifted; giftedness is accomplished through effort. Nurture rules» (p. 23). Con questi presupposti, la scuola è chiamata a giocare un ruolo rilevante. Così pure l'università perché può prevedere nei suoi percorsi di

formazione per futuri insegnanti approfondimenti appropriati in termini di conoscenze e tecniche per rispondere adeguatamente anche ai bisogni degli studenti dotati.

In tempi di crisi economica risulta di particolare interesse ciò che Linda Kreger Silverman scrive nell'ultima pagina del volume: sebbene sia maggiore la percentuale degli studenti dotati che appartengono alle classi più elevate, un numero ben più grande di bambini dotati provengono da classi sociali più disagiate, poiché i poveri di gran lunga superano in termini numerici la popolazione ricca. Ne consegue che «[...] when provisions are denied to the gifted on the basis that they are "elitist", it is the poor who suffer most. The rich have other options» (p. 242). Come scrive Maria Cinque nel suo volume appena pubblicato (2013) per i tipi di FrancoAngeli *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, «[...] un adeguato sfruttamento dei talenti è un'opportuna strategia anticrisi» in quanto «il talento è una nozione sociale» (p. 17) per il contributo che può dare al bene comune. Non accorgerci degli studenti dotati presenti nelle nostre classi e non attivarci per lo sviluppo delle loro particolari capacità, specie se provenienti da famiglie meno abbienti, è un danno per tutti, per la società intera perché preclude a questi studenti la possibilità di mettere in gioco la loro intraprendenza e partecipare alla crescita del benessere collettivo.



Antonio Damasio

Il sé viene alla mente.

La costruzione del cervello cosciente¹

Nadia Dario
Università Ca' Foscari di Venezia
nadia.dario@unive.it

Nel suo ultimo testo, *Il sé che viene alla mente*, il neuroscienziato e autore del best-seller, *L'errore di Cartesio*, Antonio Damasio tratta del mistero della coscienza, continuando a consolidare la sua idea di un *sentio ergo sum* già esposta nella serie di testi divulgativi,² dove critica la visione cartesiana e unisce mente e corpo, ragione e emozioni.

Quella del nuovo libro è una passeggiata, talvolta prolissa e non sempre puntuale, su ciò che l'autore ha pensato ed elaborato in questi trent'anni di carriera come neurologo e ricercatore. Damasio ammette di aver completamente cambiato il suo modo di vedere il funzionamento del cervello nel corso dei suoi trent'anni di studi e dice di voler rispondere a due interrogativi. *In primo luogo: come fa il cervello a costruire una mente? E in secondo luogo: come fa il cervello a dotare quella mente di coscienza?* (p. 16)

Damasio collega cervello, mente e coscienza e definisce quest'ultima come *uno stato della mente in cui vi è conoscenza della propria esistenza e di quella dell'ambiente circostante* (Damasio, 2012, p. 201). Più poeticamente, essa è *il pensiero stesso, sentito, di sé* (p. 206). Dunque la coscienza è intrinsecamente legata al sé ed è *"un processo", non una cosa, sempre presente quando si presume che noi siamo coscienti* (p. 19). In breve, per Damasio, le precondi-

zioni della coscienza, come coscienza di sé, sono: essere svegli; avere una mente che svolge processi; avere un senso del sé come protagonista dell'esperienza. Tuttavia, il neurologo trova anche qui il legame con le emozioni e i sentimenti, ritenuti intrinsecamente legati alla coscienza e senza i quali essa non può esistere. Afferma per questo di trattare nel testo: *l'origine e la natura dei sentimenti e i meccanismi alla base della costruzione del sé.* (p. 17).

Nel primo e secondo capitolo, si ha l'impressione di essere di fronte a un haiku di neuroscienza. È qui, infatti, dove l'autore dice di voler *ricominciare da capo*, che tratta una delle questioni più annose della psicologia, filosofia e antropologia: il sé nel corso dei secoli. In realtà non ne parla perché *non è possibile far menzione di tutti i contributi* (p. 17) e si sofferma sulle posizioni di William James, criticando Hume per aver polverizzato la coscienza. Scrive:

nel frattempo vale la pena notare che questi due atteggiamenti perpetuano la stessa differenza di interpretazione che separa William James da David Hume: una differenza che peraltro, in genere, viene trascurata in queste discussioni. James desiderava assicurarsi che le proprie idee sul sé avessero una so-

- 1 Damasio Antonio (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York, NY: Pantheon. Tr. it. (2012). *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi, pp. 433.
- 2 Cfr. Damasio A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, NY: Putnam. Tr. it. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Boston, MA: Harcourt. Tr. It. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozione, sentimenti e cervello*. Milano: Adelphi. *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Boston, MA: Harcourt. Tr. it. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

lida base biologica: il suo "sé" non doveva essere scambiato per un agente di conoscenza metafisico[...]David Hume, d'altro canto, polverizza il sé al punto da farne a meno. I seguenti passaggi illustrano le sue posizioni: "Non riesco mai a sorprendere me stesso senza una percezione e a cogliervi altro che la percezione". E più avanti: "...oso affermare che per il resto dell'umanità noi non siamo altro che fasci o collezioni di differenti percezioni che si susseguono con una inconcepibile rapidità, in un perpetuo flusso e movimento". (p. 23).

A partire dal terzo capitolo, tuttavia, Damasio chiarisce la sua posizione, spiega quei processi mentali che senza il sé non potrebbero esistere, individuando quelle regioni del cervello che sono coinvolte. Si tratta di un cervello (corteccia cerebrale e tronco cerebrale, con un ulteriore contributo del ippocampo e cervelletto) che si comporta come un cartografo, creando mappe del corpo e del mondo intorno mentre la coscienza ci permette di percepirle e di applicarvi il ragionamento. «Il cervello umano, - scrive Damasio, - traccia mappe di qualsiasi oggetto e di qualsiasi azione si trovino esternamente ad esso...il processo della mente è un flusso continuo di immagini, alcune delle quali corrispondono ad attività reali in corso esternamente al cervello, mentre altre sono ricostruite, recuperandole dalla memoria nel processo del ricordo» (p. 96).

Damasio fa entrare in gioco i sentimenti primordiali, *componenti indispensabili del sé che costituiscono, per la mente, la primissima rivelazione del fatto che il suo organismo è vivo* (p. 104).

Nel quinto capitolo, illustra brevemente la sua teoria dei sentimenti e delle emozioni. C'è una sostanziale semplificazione rispetto alle opere precedenti e appare evidente come la loro lettura sia essenziale per la comprensione del testo presente.

Passa quindi a descrivere i meccanismi responsabili nei processi di apprendimento e recupero delle informazioni, sottolinean-

do l'impossibilità di immagazzinare in memoria tutte le interazioni tra il corpo e la realtà esterna, concludendo come la memoria non sia infallibile.

Negli ultimi capitoli, il libro offre un quadro della costruzione di una mente cosciente e va riconosciuto un merito di Damasio: vedere una continuità nelle capacità psichiche tra specie. Quando parla dei cervelli che creano la mente, egli chiarisce che i cervelli umani non siano i soli ad avere processi mentali e ipotizza che i gradini più bassi della scala della coscienza non siano affatto prerogativa umana. Egli infatti distingue due tipi di coscienza: una di portata minima e posseduta anche dagli animali, la nucleare; una di vasta portata, quella estesa o autobiografica. La prima percepisce il qui e ora e riguarda la personalità ma non per forza l'identità; la seconda è collegata al sé nel tempo, ai ricordi autobiografici e alle proiezioni nel futuro e richiede competenze linguistiche avanzate. Questa progressione della coscienza esiste poi anche per il sé che si costruisce in fasi: il proto-sé, generato da immagini del corpo create dai sentimenti primordiali; il sé nucleare che ha origine quando il proto-sé viene modificato dall'interazione con oggetti esterni e da luogo a sequenze narrative di immagini; il sé biografico che entra in gioco quando aspetti del sé nucleare vengono modificati da elementi della biografia del soggetto e sono integrati in un modello coerente. Tale sé, protagonista dei processi di memoria, ragionamento e linguaggio appare illustrato in modo confuso. forse per la volontà di includervi anche le funzioni del proto-sé e del sé nucleare.

La ricchezza della metafore e la mancanza di riferimenti, non aiutano a chiarire l'ambiguità di questo sé stratificato, raramente contestualizzato rispetto alla letteratura scientifica e filosofica.

Tuttavia, c'è un motivo per cui leggere Damasio, l'invito a sfidare il carattere distintivo dei processi mentali e il sostanziale ampliamento nella comprensione della neurodinamica cerebrale, considerato rispetto alle posizioni dei testi precedenti.



Alistair Ross, Carole Leathwood

Problematizing the issue of early school leaving in the european context¹

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari di Venezia

gabriella.vitale@unive.it

La riduzione della dispersione scolastica e l'innalzamento del grado di istruzione della popolazione sono due temi centrali dell'agenda Europa2020; in continuità con la Strategia di Lisbona, la nuova agenda rinforza l'idea che una *crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva* sia fondata sulla *società della conoscenza* e su una *cittadinanza attiva* che supportino un'economia competitiva ed ecosostenibile. Queste priorità si riflettono in maniera ampia e varia all'interno delle politiche nazionali indirizzando gli interventi.

Il numero speciale dell'European Journal of Education, dedicato al tema, e curato da Alistair Ross e Carole Leathwood, ha come impegnativo titolo *Problematizing the issue of early school leaving in the european context*. Il volume è rivolto tanto agli esperti e studiosi del settore educativo che ai decisori politici e, secondo le parole delle stesse autrici, si pone l'obiettivo di "discutere criticamente le assunzioni e gli argomenti che fondano il focus della policy europea, modificando l'associazione che è stata fatta tra l'abbandono scolastico precoce, lo sviluppo economico e il lavoro".

Le autrici suggeriscono che il fenomeno dell'abbandono precoce è importante "non perché esso inibisce lo sviluppo o in qualche modo è responsabile per gli alti livelli di disoccupazione, ma poiché esso contribuisce a sostenere e riprodurre le ineguaglianze".

Il volume, in lingua inglese, è suddiviso in due parti, cinque contributi nella prima più una riflessione conclusiva, tre nella seconda parte, accompagnati da chiare tabel-

le esplicative e con una bibliografia internazionale transdisciplinare ampia e recente.

La prima parte comprende contributi che mettono in evidenza la difficoltà di una definizione univoca di ESL e l'estrema variabilità, sia a livello europeo complessivo che nella realtà nazionali prese in considerazione (dati UE, paesi scandinavi, paesi dell'est europeo), nonché la difficoltà di comparazione tra i dati, per la diversa segmentazione e permeabilità dei gradi scolastici che dipendono dai sistemi nazionali locali.

Vi è una riflessione sull'importanza dello spostamento di accento dell'abbandono da responsabilità individuale, come disimpegno, mancanza di interesse o incapacità del soggetto, alla dimensione di quella che viene definita "mancanza di voce" da parte dei giovani nel processo formativo che li coinvolge e che aliena molti giovani dalla scuola. Il contributo di Downes è un interessante esempio del cambiamento di prospettiva di quei giovani ai quali viene offerta la possibilità di rileggere la propria esperienza fallimentare.

Nella direzione di spostare il focus dell'unità di analisi da una dimensione micro-individuale alle variabili macro in gioco si inserisce il corposo lavoro di De Witte et al. Gli autori analizzano un'ampia quantità di dati (Eurostat 2010, Eurydice 2011) e identificano quali caratteristiche dei sistemi economici, del mercato del lavoro e dei sistemi educativi possono influenzare il dropout dei giovani e quali interventi mostrano risultati relativamente positivi.

Vale la pena riportare due misure "difficili", emerse in questo lavoro, per la portata

1 Ross, Alistair, Leathwood, Carole (2013). Problematizing the issue of early school leaving in the european context. *European Journal of Education*, 48(3), pp. 327-330.

ideologica che accompagna in genere la loro trattazione: la prima è la selettività di accesso, nei sistemi scolastici in cui è prevista; la seconda è l'adozione di misure coercitive e di controllo da parte delle istituzioni, per la frequenza della scuola dell'obbligo.

Dal contributo di De Witte e colleghi sembra che i sistemi scolastici che si fondano sulla selezione d'accesso abbiano effetti positivi sulla riduzione dell'ESL; il tema è uno di quelli difficili, perché la critica ricorrente sui sistemi educativi selettivi è che questi ultimi sono fonti di ineguaglianza e di stratificazione sociale. Quando facciamo riferimento, ad esempio, alla Germania o l'Austria, per citare due vicini d'Oltralpe, la canalizzazione precoce tra licei e scuole professionali viene evocata come il riflesso di un sistema sociale ingiusto a fronte della "giustizia formale" di modelli scolastici generalisti. Ulteriori studi che indagano questo aspetto non potrebbero che offrire elementi per una trattazione utile, che esca dalla stagnazione ideologica, di una realtà che esiste (quella della selezione si intende) anche laddove non è formalizzata.

La seconda misura è l'adozione di misure coercitive e di controllo dei dropout: la critica che in genere si pone è su una pratica che, nella definizione, viola la libertà decisionale del soggetto e la sua capacità di fare delle scelte. Anche qui, soltanto altre evidenze possono permettere una valutazione più serena, soprattutto se queste misure rientrano all'interno di un percorso più articolato di riaccorpamento.

Cederberg e Hartsmar offrono, nel loro contributo, spunti molto utili, alla luce del ruolo che la Commissione Europea ha assegnato alla scuola secondaria di tipo professionale, e specialmente all'apprendistato, come importante strumento per ridurre l'abbandono scolastico precoce e facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro per i giovani (Commissione Europea, *Rethinking Education: investing in skills for better socioeconomic outcomes*, 2012).

I due autori descrivono in maniera articolata il funzionamento dei sistemi scolastici scandinavi e della Danimarca, paesi con una lunga storica esperienza nell'ambito della formazione professionale; il lavoro di analisi comparata tra le diverse tipologie di formazione professionale e apprendistato attuate in questi paesi (il ventaglio è abbastanza diversificato) mostra limiti e potenzialità di ognuno: da un lato l'offerta di percorsi robu-

sti, come quelli attraverso l'apprendistato, ha abbassato i tassi di disoccupazione giovanile ma dall'altro emerge anche che l'apprendistato può rafforzare le disuguaglianze, per esempio in relazione al genere, classe sociale ed etnia, così come il rischio che gli apprendisti siano visti come manodopera a basso costo da alcune aziende.

Interessante è anche la lettura delle tipologie di formazione professionale che viene fatta in connessione agli assunti teorici legati al concetto di "transizione al lavoro"; riferirsi alla transizione come a una "career trajectory" oppure come a una "form of navigations" implica due diverse ed opposte visioni dell'agency di un soggetto: la prima sottolinea il peso delle circostanze esterne nella creazione di una carriera di un soggetto, visto più che altro come riproduttore di un habitus, la seconda sottolinea la possibilità di scelta e di costruzione da parte del soggetto.

Ed è proprio l'attenzione a non cadere nel riduzionismo di posizioni falsamente antitetiche che viene richiamata l'idea di "life perspectives", come luogo del cambiamento e di sviluppo dei fattori culturali e sociali e delle capacità di ogni soggetto.

Il contributo di Vajello e Dooley mostra, se ma vi fossero dubbi, il ruolo dei fattori socioeconomici nell'incidere sull'abbandono scolastico, descrivendo la drammatica situazione della generazione "nì-nì" (*neet* nella dicitura inglese) che ha preceduto e seguito la bolla immobiliare spagnola, lasciando un tasso elevatissimo di giovani senza qualifiche e senza lavoro e che ci richiama a una situazione molto simile in Italia, in quelle regioni dove il sogno lavoristico ha allontanato dalla scuola una fetta ampia di giovani (Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, 2010).

Nel contributo di Ross e Lathwood, la relazione tra istruzione e occupazione è delineata in maniera chiara e puntuale e rafforza il convincimento diffuso tra gli esperti in campo educativo che il problema principale non è l'occupabilità individuale ma il fallimento nel mercato del lavoro nel generare una domanda ampia e soddisfacente.

In tutte le realtà europee prese in considerazione, lo scollamento tra i modelli di istruzione e la realtà umana e lavorativa è grande ed ha più sfaccettature: a) il progresso educativo di un soggetto è spesso irregolare e discontinuo e non procede se-

condo una traiettoria standard, così come gli interessi e le motivazioni che possono cambiare nel tempo; b) non vi è corrispondenza univoca tra i profili di competenze in uscita e il set di competenze richieste dal mondo del lavoro, poiché i requisiti si spostano costantemente; c) l'organizzazione scolastica per cicli progressivi (in quasi tutti i paesi) fa da filtro e dunque da tappo nella progressione tra un ciclo e l'altro e i cicli precedenti sono fortemente orientati a quelli successivi (anche per chi non è interessato ad andare oltre); d) si dà per scontato che tutti vogliano studiare per lavorare; e) viene dato per scontato che la scuola funzioni secondo un modello meritocratico che la realtà smentisce.

La seconda parte riporta tre contributi che analizzano l'impatto di azioni di intervento in tre ambiti formativi diversi: le pratiche inclusive degli educatori speciali che lavorano nei sobborghi di Stoccolma con fasce giovanili svantaggiate; i dispositivi della formazione post-laurea in Germania e in ultimo gli effetti del nuovo sistema di quality assurance applicato al sistema universitario portoghese.

Il volume complessivamente ha il pregio di presentare l'esperienza di paesi europei rappresentativi di realtà economiche ed educative molto diversificate, anche se non vi è alcuna esperienza italiana. Sarebbe stato interessante, anche in considerazione sia del primato dei tassi di dispersione scolastica e di disoccupazione giovanile (43,6% dei giovani 15-24 anni, dati ISTAT, 11/2013) che l'Italia detiene all'interno della cornice europea, ma anche alla luce dei recenti tentativi di ideare una riforma della formazione-lavoro basati sul modello tedesco del sistema duale di formazione professionale.

La problematizzazione del concetto di ESL corrente, nonché dei modelli educativi

e delle strategie che sottendono le policies educative europee, proposta all'interno di questo volume, ha l'indubbio valore di focalizzare l'attenzione sui rischi di una visione semplicistica e riduzionista del fenomeno della dispersione presente nel dibattito attuale delle politiche europee e di offrire una chiave di lettura interessante per guardare al complesso intreccio tra dispersione, sistema delle politiche educative nazionali e mercato del lavoro.

Sebbene molti degli elementi riportati nel volume, riguardanti le cause e le conseguenze per gli individui della dispersione scolastica, non rappresentino in assoluto una novità per gli esperti del settore educativo, il volume ha il pregio di raccogliere in un'unica cornice dati attuali e processi di un panorama europeo vasto e variegato, dalla quale si possono trarre almeno tre indicazioni chiave per la ricerca.

La prima riguarda la necessità di porre molta attenzione al modo con cui vengono raccolti i dati sulla dispersione scolastica per non incorrere in errori di valutazione sull'entità del fenomeno; la seconda indicazione riguarda lo studio delle caratteristiche di un sistema di istruzione è fondamentale per comprendere quali caratteristiche intrinseche al sistema hanno maggiore incidenza sull'abbandono e/o la disaffezione scolastica (anche per non cadere nel susseguirsi di "riforme scolastiche cieche"); ed infine il rapporto tra l'abbandono scolastico e il quadro del mercato del lavoro, globale e locale insieme, non può essere ignorato perché il primo è strettamente interconnesso e dipendente dal secondo.

E questo vale per una ricerca pedagogica utile e situata che non si lasci relegare al ruolo di "ancella" nel quadro delle decisioni importanti per il futuro di una nazione, tanto a Stoccolma quanto a Roma.

