



Una scuola in mutazione
tra governance sociale e governance culturale.
Policy maker, Capability approach,
Global citizenship e Conoscenza
A school in mutation
between social governance and cultural governance.
Policy Maker, Capability approach,
Global citizenship and Knowledge

Nicolina Pastena

Università degli Studi di Salerno
npastena@unisa.it

ABSTRACT

The research of innovative educational models is, in the modern era, one of the topics of greatest interest in the pedagogical theorization. The education of young generations has always been the focal point of the social evolution and the economic and cultural growth of a people. A recent study by “TreeLLLe” highlights how, in today’s educational landscape, the form of “learning to know” prevails significantly on the form of “learning to live with others”. In this sense, it would be desirable to have greater interaction between social governance and cultural governance. The Capability approach opens, in this direction, interesting reflections, combining capabilities and opportunities in the perspective of well being. In this context, cultural responsibility, social responsibility, political governance and cultural governance intersect each other, creating a subject conscious of “being” through a “social being”. Thus, an “active space of education” is dominated by an eternal tension between “universal action” and “individual action”. It is necessary to look for the birth of a renewed social and personal identity, capable of facing the challenges of an increasingly complex and planetary world.

La ricerca di modelli pedagogici innovativi, capaci di rispondere alle contestuali esigenze educative dell’epoca moderna, rappresenta uno dei temi di maggiore interesse per il mondo della scuola e per la teorizzazione pedagogica. L’educazione delle giovani generazioni è da sempre l’elemento focale intorno a cui ruota l’evoluzione sociale e la crescita economica e culturale di un popolo. Una recente indagine condotta da “TreeLLLe” evidenzia come, nell’odierno panorama educativo, la forma dell’“imparare a conoscere” prevalga in maniera significativa sulla forma dell’“imparare a vivere con gli altri”. Sarebbe auspicabile, in tal senso, una maggiore interazione tra una governance sociale e una governance culturale. Il capability approach apre, in questa direzione, interessanti scenari di riflessione, coniugando capacità e opportunità nell’ottica del well being. In questo contesto, responsabilità culturale, responsabilità sociale, governance politica e governance culturale si intersecano sinergicamente dando vita a un soggetto-persona consapevole di “saper essere” in virtù di un “saper essere sociale”. Si prospetta così uno “spazio attivo dell’educare” dominato da un’eterna tensione tra l’agire universale e l’agire individuale. È, così, necessario auspicare la nascita di una rinnovata identità sociale e personale in grado di affrontare le sfide di un mondo sempre più complesso e planetario.

KEYWORDS

Social governance, Cultural governance, Policy maker, Capability approach, Global citizenship. Governance sociale, Governance culturale, Policy maker, Capability approach, Global citizenship.

Introduzione

Negli ultimi anni, la spasmodica ricerca di sempre nuovi e più contestuali modelli pedagogici per l'*istruzione-formazione-educazione* delle giovani generazioni, ha rappresentato uno degli assi portanti dell'intera "Progettualità Scolastica".

La Scuola, infatti, nella sua più partecipata e globale forma di *Education*, ha rappresentato (e rappresenta) nella percezione sociale e culturale di ogni popolo, l'asse strategico che orienta e disciplina la dimensione *etico valoriale* del vivere, la *crescita economica* di un Paese e il *progresso civile dell'umanità*. La significatività della *mission* ad essa attribuibile, in relazione all'*efficacia/efficienza* del suo ruolo, si gioca prevalentemente nell'intersezione tra l'aspetto *cognitivo* (acquisizione di conoscenze/competenze) e l'aspetto *relazionale* (educazione a vivere con gli altri in termini di atteggiamenti/comportamenti), definendo panorami educativi in grado di fornire alle giovani generazioni "le mappe di un mondo complesso in continuo cambiamento e la bussola che consente di orientarsi" (Delors, 1996).

La scuola, al di là di ogni forma di *legittimazione scientifica, ideologica o giuridico-politica* si assume il compito essenziale e fondamentale di *educare/istruire* le giovani generazioni per l'inserimento in un mercato del lavoro molto difficile e particolarmente esigente. Sono richieste figure professionali dotate di solide, flessibili e articolate competenze. Gardner a tal proposito afferma che "per soddisfare le attese dei datori di lavoro, un individuo deve possedere una cultura elevata, essere flessibile e capace di affrontare la difficoltà e di identificare i problemi; soprattutto deve essere in grado di cambiare non episodicamente ruolo, e persino lavoro, nel caso in cui quello che svolge finisca per non avere mercato." (Gardner, 1999, p. 41)

Il concetto che dietro ogni scelta di educare esista la questione della soggettività e dei suoi rapporti con il sistema socio-economico è una questione certamente non totalmente definibile in termini di sola istanza pedagogica. L'educazione, è certo legata al contesto socio-economico, ma possiede un proprio dominio nel quale regole e desideri della società vengono meditati, ripensati, ristrutturati e riorganizzati. L'educazione, intesa quale istanza sovrastrutturale nei riguardi delle determinazioni socio-economiche, viene infatti definita dagli autori della scuola di Francoforte quale *istanza di mediazione*, quale "necessità di istanze intermedie per il divergere di universale e particolare nella tensione tra individuo e società, istanze che permettono l'inserimento non immediato dell'individuo nella totalità sociale" (Horkheimer, Adorno, 2001, p. 69).

Senza dubbio ogni forma di progettualità scolastica si ispira e si è ispirata, nel tempo e nello spazio, a *modelli di educazione* che, per certi versi, hanno giustificato e corroborato l'alto grado di complessità insito nel concetto stesso di società. L'attuale stato dei *saperi dell'educazione* sembrerebbe, però, indicare un percorso che identifica l'oggetto di questo sapere fortemente orientato e schiacciato sul versante del pilastro dell'*imparare a conoscere*, trascurando (se non in alcune disattese direttive ministeriali) il pilastro dell'*imparare a vivere con gli altri* (TreeLLLe, 2016, p. 18).

Alla luce di quanto affermato, sarebbe auspicabile una maggiore sinergia e una più stretta interazione tra una *governance sociale*, più attenta e consapevole delle reali esigenze educative di un popolo e una *governance culturale*, più orientata verso modelli sociali del vivere civile.

La dimensione cognitiva apre, dunque, pregnanti interrogativi sia sul significato senso del conoscere che sulla responsabilità sociale e civile che ogni essere umano si assume di fronte ad essa.

1. Policy maker e Capability approach

Il capability approach delinea interessanti scenari di riflessione sul tema; per sua stessa definizione, qui *capacità* e *opportunità* si intersecano in un gioco sinergico, favorendo percorsi di *qualificazione sociale* in un'ottica di *well being*. In questo contesto, l'acquisizione della conoscenza si identifica quale processo complesso: un ruolo determinante è rappresentato dall'impegno che l'essere umano assume sia verso se stesso che verso gli altri.

Sull'argomento Margiotta afferma "C'è oggi una domanda inevasa di senso non solo nel lavoro, nella produzione e nel consumo, ma ancor più nella qualità della relazione umana, cui la formazione deve cercare di rispondere, fornendo ragioni credibili per l'impegno delle singole persone e delle loro reti sociali. La risposta a questa domanda di senso è fornita necessariamente dalle comunità. Ma il loro sviluppo sul terreno della produzione o di servizi fondamentali (la scienza, la cultura, la scuola, la salute, il divertimento, lo sport ecc.) ha bisogno di uno Stato universalistico che fornisca a tutti uno zoccolo essenziale di crediti formativi e di welfare" (Margiotta, 2014, p. 46).

Se, da un lato dunque, le *scienze umane, economiche, sociali e psico-pedagogiche* regolano l'agire di un popolo e il suo vivere civile, dall'altro lato è necessario che la *responsabilità sociale* si intersechi sinergicamente con la *responsabilità culturale* in un quadro combinato di azioni che coinvolgono i portati sia di una *governance politica* che di una *governance culturale*.

La *capacitazione* permette all'uomo di essere *artefice del proprio destino*, di *imparare a conoscere* in virtù sia di un *saper essere* che di un *saper vivere con gli altri*. L'uomo *capacitante* assume, in sintesi, un atteggiamento di *consapevolezza* del suo essere *in relazione con gli altri* in maniera *responsabile* e *costruttiva*. Si stabilisce, per dirla con Maturana e Varela, un "accoppiamento strutturale" tra il *sistema uomo* (sé) e il *sistema mondo* (altro da sé) generativo di nuova conoscenza, di nuovo valore e di nuovo *progresso sociale*.

Si profila, in tal modo, l'idea di una scuola *capacitante* che "deve imparare a gestire relazioni che portano, attraverso la perturbazione del sistema, allo sviluppo di nuova conoscenza e valore. In tale contesto, l'organizzazione governa le due polarità: l'apprendimento evolutivo che si sedimenta in strutture sistemiche, difeso da automatismi autoreferenziali, e la progettazione e gestione razionale delle innovazioni da parte dei soggetti interessati ai loro risultati" (Costa, 2016, p. 10).

In questo framework di riferimento ci piacerebbe immaginare lo *spazio attivo dell'educare* sia come fonte del pieno, completo *sviluppo delle potenzialità* di ogni singolo individuo che come luogo privilegiato per il *progresso della società*.

Qui il nesso stretto tra vita soggettiva e cultura di appartenenza necessita di alfabeti, metodi, tecniche di ricerca; implica, in primo luogo, la capacità di gestione del proprio sapere, la capacità di valutarne i limiti e l'importanza per dare vita al più grande obiettivo dell'*educazione integrale* di ogni *soggetto persona*.

È un'idea di educazione questa che vede coinvolta l'esperienza vitale di ognuno e che attiene a quei principi e a quei valori essenzialmente fondanti di una cultura che pensa e produce al di là e oltre le aride forme dello psicologismo, moralismo, burocratismo, scientismo, tecnologismo, ideologismo.

Va dunque recuperato quel *filo rosso* che legittima le scelte sostanziali per la risoluzione dei problemi e che giustifica l'*agire quotidiano* senza trascurare l'importanza della *relazionalità dialogica* della scuola e la necessità di dare spazio a stati di *consapevolezza* della coscienza giovanile.

2. Global citizenship e Conoscenza

È importante, a questo punto chiedersi che cosa s'intenda per *spazio attivo dell'educare* nella prospettiva della globalizzazione. Gli uomini, afferma Delors, nel diventare *cittadini del mondo*, vivono un'eterna tensione tra il *locale* e il *globale*, che li costringe ad oscillare continuamente tra *dinamiche universali* e *dinamiche individuali* e a riporre speranze nella globalizzazione non dimenticando, però, l'unicità e l'irripetibilità del proprio essere (Delors, 1996).

In un'epoca in cui l'intero processo di globalizzazione si estende su basi tecnologiche, orientando l'unificazione dei mercati e le nuove forme di capitalismo, il problema centrale dell'intera teorizzazione pedagogica non è configurabile in un'azione semplificatrice e riduttiva della *persona umana*. L'odierna società si presenta complessa, policentrica, culturalmente frammentata, non sempre capace di proporre modelli valoriali condivisi e solide fondamenta su cui edificare processi significativi di educazione e di formazione del cittadino del mondo. Occorre, inoltre, contrastare, in maniera netta, le inquietanti dinamiche che caratterizzano l'odierno vivere sociale: fenomeni di discriminazione razziale, di sopraffazione, di insofferenza, di intolleranza, di xenofobismo.

Al di là dell'"Io penso" di kantiana memoria c'è una sorta di elemento trascendentale e motivazionale, una domanda e una risposta di senso sia sotto il profilo intellettuale che nell'ambito del rapporto interpersonale e relazionale.

Domande sul senso dell'impegno profuso, sull'utilità di affrontare alcuni temi e non altri, sulla risposta in termini di verità, utilità, bontà delle cose studiate, sulla necessità di affrontare problematiche che incidano sul piano comunitario e sul piano della convivenza civile, personale e generale degli uomini sono fondamenti culturali comuni che avrebbero bisogno di un alto grado di riflessività.

L'azione educativa di una *Scuola capacitante* si gioca, in tal senso, proprio nella possibilità d'intersecazione attiva e significativa tra il *prossimale* e il *distale*, tra *capacità interne* al sistema locale e *capacità esterne* ad esso. Si tratta essenzialmente di superare la logica delle capacità in un'ottica semplicemente *funzionalista* (Sen, 2001), per abbracciare una dimensione più *autopoietica generativa*, che la Nussbaum chiama *dimensione aristotelica*.

L'educazione e la formazione dovrebbero dare impulso alla partecipazione piena e consapevole delle giovani generazioni alla cultura di appartenenza, dare consistenza ai propri processi di autorealizzazione e alla formazione di un'identità personale e sociale all'insegna di un *principio etico e valoriale* forte e significativo.

Ciò fa riferimento, in primo luogo, alla consapevolezza individuale di ognuno, alla forza stimolante delle idee veicolate, allo spazio di vita, al riconoscimento dei luoghi nei quali diffondere vissuti e problemi.

Per far ciò serve, citando Morin in cornice moderna, un sistema educativo in grado di affrontare la complessità/ipercomplessità della dimensione educativa dell'essere umano nell'era planetaria (Morin, 2001). Occorre focalizzare l'attenzione sulla necessità di stimolare la nascita di una *rinnovata identità* (personale e sociale) che superi i confini nazionali e sia in grado di proiettarsi verso prospettive europeistiche, se non planetarie.

Gli esseri umani sono destinati a diventare *cittadini del mondo* con comuni destini e comuni obiettivi da perseguire: la pace, lo sviluppo sostenibile, il rispetto dell'ambiente, la crescita del capitale umano, la ricerca per l'innovazione (TreeLLLe, 2016, p.19).

Educare alla *cittadinanza attiva nazionale* ed *educare alla globalità* rappresentano, così, i presupposti essenziali di un concetto di educazione (Education) orientato alla *cittadinanza globale*.

Qui s'intersecano ambiti di riflessione che mettono a confronto l'essenzialità contenutistica e concettuale di temi quali "cultura e culture", "valore e valori", "identità personale e identità sociale", "relazioni interculturali autentiche e dialogo con gli altri", "valorizzazione di similitudini culturali".

Sono questioni queste che richiedono una nuova, più radicata e contestuale interpretazione e un superamento dell'attuale articolazione del sapere, "frammentato in tanti ambiti disciplinari unidimensionali che non comunicano tra loro attraverso un pensiero complesso, capace di concepire la multidimensionalità di tutti i problemi importanti che si pongono con l'affermarsi vorticoso dell'era planetaria" (Morin, 2012).

È di fondamentale importanza, in tal senso, promuovere forme di *educazione integrale*, capaci di coinvolgere in maniera rilevante processi di sviluppo della coscienza storica, che siano in grado di rappresentare l'espressione non solo delle capacità, delle attitudini, delle possibilità di ognuno, ma di consolidare l'esperienza sul piano della *conoscenza del passato*, della *comprensione del presente*, della *progettazione del futuro*.

3. Educazione allo sviluppo e alla cittadinanza globale

È proprio il concetto di *società complessa* che "obbliga" la scuola, in maniera sempre più consistente, a garantire a ciascuna *persona* sia il *diritto all'istruzione e alla formazione* che l'acquisizione di quelle competenze trasversali necessarie a districarsi in situazioni problematiche e dagli sviluppi imprevedibili (Delors, 1996).

La dimensione strutturale della fenomenologia scolastica non è più rappresentabile dal numero elevato dei suoi elementi costitutivi, quanto piuttosto dalla quantità e dalla qualità delle interrelazioni che si attivano.

In definitiva, il rapporto scuola e società sostanzia un nuovo modello di uomo, un cittadino attivo dai contorni europei, un uomo che sappia elaborare un proprio progetto esistenziale, che sappia essere artefice del proprio destino, ma anche protagonista del proprio tempo, un uomo in grado di esprimere una partecipazione attiva, un uomo che non subisce il cambiamento ma lo determina e lo governa.

Qui il concetto di *educazione allo sviluppo* lascia il posto all'*educazione alla cittadinanza globale*.

Un'importante associazione internazionale esperta in progetti di sviluppo, l'OXFAM, ha recentemente elaborato un interessante documento dove si identifica il profilo delle caratteristiche fondamentali di cui un buon *cittadino del mondo* dovrebbe essere in possesso.

Esse sono: consapevolezza del mondo e senso del ruolo come cittadino del mondo; rispetto ed apprezzamento per la diversità; indignazione per l'ingiustizia sociale; comprensione di come funziona il mondo; partecipazione alla vita comunitaria locale e globale; essere in grado di agire per un mondo equo e sostenibile; essere responsabile delle proprie azioni.

Conclusioni

Un progetto di *Scuola capacitante* che voglia essere in linea con un concetto di *educazione alla cittadinanza globale* non può prescindere, dunque, da una serie di parametri di riferimento culturale: *conoscenze appropriate* sia al contesto locale che alle dinamiche globali della società; *pensiero divergente*, capacità critica,

capacità comunicativa, spirito di iniziativa; personalità (*character*) attiva e creativa e *consapevolezza* del proprio essere; *longlife learning*; e) educazione al *significato/valore* delle proprie azioni.

L'intenzionalità formativa è quella di portare il *soggetto in formazione* al compimento delle proprie capacità, competenze, padronanze, o reti di padronanze (Margiotta, 2004); essa acquista la sua trasparenza in chiave di educabilità, allorquando ambienti, contenuti e metodi sollecitano il soggetto ad esercitare quanto appreso in una *dimensione* sistematicamente *metacognitiva* ed *ideativo-immaginativa*.

In ultima analisi, una *scuola capacitante*, nell'era della *global citizenship*, non può discostarsi da un processo educativo, considerato nella sua *globalità* come *sviluppo integrato e partecipato* di componenti *sociali, locali e globali*, sia in un'ottica di *universalizzazione del locale* e di *localizzazione del universale* che in un ambito di *responsabilizzazione etica e valoriale* di ogni individuo (Tomlinson, 2001). La proposta di Tomlinson è, in sintesi, quella di orientare nei processi di globalizzazione planetaria del nostro tempo politiche di integrazione, orientamenti etici, procedure giuridiche, concezioni pedagogiche e atteggiamenti educativi in direzione di una proposta che egli riassume nella formula di *glocalismo etico*.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2016). *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?* TreeLLLe. Quaderno 11.
- Delors J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Gardner H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Horkheimer M. & Adorno T.W. (2001) *Lezioni di sociologia*. Torino: Einaudi
- Margiotta U. (2004). *Formare professionisti dell'insegnamento*. Lecce: Pensa Editore
- Margiotta U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In Alessandrini G., La «pedagogia» di Martha Nussbaum Approccio alle capacità e sfide educative (Charter 2, 40-65).
- Morin E. (2012) *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina Editore.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Editore.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tomlinson J. (2001). *Sentirsi a casa nel mondo*. Milano: Feltrinelli Editore.