



Politiche educative per plasmare un futuro democratico

Which educational policies will determine a democratic future?

Rita Minello
Università Ca' Foscari, Venezia
minello@unive.it

ABSTRACT

In a time of crisis, educational-formative systems face a double-edged risk: on the one side, that of being subjugated by the rule of the market; on the opposite side, that of becoming the annex of a nanny-State. How is it possible to find solutions with alternative outcomes? The plural control of school is the result of the so-called third way: that is, a changing force that works towards the realization of a different meta-governance. Nowadays, it is possible to identify a fourth way. Accordingly, educational-formative systems are driven towards an organic meta-governance, which is meant to redraw educational-formative policies whose focus is not any more that of sheer governance but rather that of differentiation. Thus, with respect to the organization of scholastic institutions, two ideal types are compared. Such comparison results in a change of paradigm, whose transition goes through an approach oriented towards the achievement of actual freedom. The aim of this kind of freedom-enhancing institution is that of putting capabilities into practice and mobilize resources through new cooperative forms of organization, which foster the sense of responsibility, democracy, equality, equity and solidarity.

In tempi di crisi, quali soluzioni alternative consentono ai sistemi educativo-formativi di evitare la sottomissione alle leggi dei mercati, da un lato, e il passaggio a forme di assistenzialismo, dall'altro? Il controllo plurale della scuola è un prodotto della terza via: una forza di cambiamento che preme verso una diversa meta-governance. Oggi, una quarta via si propone come cambiamento di rotta dei sistemi educativo-formativi verso una meta-governance organica, intesa come riformulazione delle policies educativo-formative tesa a plasmare un futuro democratico attraverso obiettivi complessi e strategie di adattamento che spostano il focus della governance dalla convergenza alla diversificazione. Si pongono a confronto due idealtipi organizzativi di istituti scolastici, per concluderne che un cambiamento paradigmatico passa attraverso l'approccio della libertà effettiva, per esercitare capacitazione e mobilitazione delle risorse attraverso forme di organizzazione cooperative che alimentano auto-responsabilità, democrazia, uguaglianza, equità e solidarietà.

KEYWORDS

Meta-governance, Fourth way, Holistic democracy, Plural control-model, Differentiation

Meta-governance, Quarta via, Democrazia olistica, Modello plurale di controllo, Diversificazione

Introduzione

Sostiene Alain Touraine che la democrazia non serve né la società, né individui: «La democrazia serve gli esseri umani, nella misura in cui essi sono soggetti, o in altre parole, loro stessi creatori della loro vita individuale e collettiva» (Touraine 1997, 19). Ma la vita individuale e collettiva è costantemente in cambiamento, caratterizzata da mutamenti degli strumenti di produzione, rapporti incerti e agitazioni (Marx & Engels 1967, 83). Analizzandone i movimenti, Philip Woods osserva però che le placche tettoniche che costituiscono la struttura di base della società si stanno oggi muovendo «nella direzione di rapporti democratici che costituiscono il terreno di coltura per l'esplorazione e la produzione di significato duraturo, e l'educazione è al centro di questa opportunità» (Woods 2011, 2).

Lo studio scientifico Rothschild & Whitt (*The cooperative workplace* 2009, 11) ha messo in luce che, mentre la tendenza orientante il XX secolo conduceva a una maggiore concentrazione del potere economico e di governo, si è ora generata una contro-tendenza che ha prodotto un passaggio dalla produzione finalizzata al valore di scambio, a una produzione per il valore d'uso, da un calcolo di mercato ad un calcolo di utilità sociale. Cambiamenti che offrono spazi per integrare il mondo del lavoro con i sentimenti del gioco e per trovare un posto agli impulsi espressivi in spazi normalmente riservati all'attività strumentale (Rothschild & Whitt 2009, 183-191). Anche se le turbolenze economiche sono endemiche, la profondità e la portata globale di questa crisi attuale, e la domanda inarrestabile di senso, hanno convinto i governi ad agire nel più ampio interesse, e hanno aperto possibilità di pensiero di policy diverse, spostando di nuovo la dinamica del rapporto tra i poteri del settore privato e lo Stato (Callinicos 2010). Insomma, la crisi ha messo a nudo il vuoto spirituale del capitalismo, e ha generato un rinnovato discorso intorno a valori. Visioni prospettiche che ben si intersecano con le esigenze dei sistemi educativo-formativi.

1. Un modello difettoso di governance

Se il momento è particolarmente favorevole per sfruttare vantaggiosamente tali opportunità, per orientare il cambiamento di paradigma dei sistemi d'istruzione e formazione, siamo in grado di cogliere tempestivamente le possibilità offerte dalla condizione favorevole? Difficile pensarlo, finché le innovazioni dei sistemi d'istruzione sono collocati nel contesto di generiche tendenze organizzative e concepiti in funzione delle esigenze economiche. Benché i sistemi educativo-formativi possano e debbano essere stimolati da innovazioni provenienti da altre sfere, «l'educazione non dovrebbe seguire i cambiamenti nell'economia o di altri settori: al contrario, l'educazione ha un compito superiore che non è riducibile alle esigenze dell'economia o a qualche cieca sottomissione alle idee dominanti» (Woods 2011, 3).

2. Nuovi tempi democratici

L'opportunità formativa per assecondare nuovi tempi democratici consiste nello sviluppare, rinnovare e ricreare per i tempi a venire alcune esperienze di democratizzazione del passato, ridisegnando il sistema di governance emerso nel corso degli ultimi due decenni del XX secolo (Bouvier 2007), quando la gestione combinata dei mercati, la gerarchia e le reti organizzative hanno sostenuto la su-

periorità percepita del dinamismo delle imprese private, e la priorità competitiva nazionale, perdendo di vista l'obiettivo dei servizi pubblici, in particolare l'istruzione: dando l'apparenza di decentrare poteri, nella pratica, i sistemi educativo-formativi sono stati vincolati e modellati alle agende locali senza che si consentisse loro di assumere quel ruolo guida della propria evoluzione capace di coinvolgere negoziazione di valori, significati e relazioni (Osborne 2010, 10).

Woods sintetizza la vasta gamma di opzioni che si aprono con le trasformazioni del capitalismo nella sintesi proposta in Tab. 1: ai due estremi colloca a) la liberalizzazione, intesa come risposta della linea neo-liberale dura, per usare la crisi al fine di eliminare le inefficienze e le pressioni che si accumulano; b) l'abolizione, intesa come rovesciamento, del capitalismo in favore di un sistema alternativo. Tra questi due estremi, le opzioni più equilibrate virano il sistema in senso moderato, riformista e/o trasformativo. L'opzione trasformativa è quella che secondo Callinicos (2010, 134) interessa i sistemi educativo-formativi, poiché si orienta a cambiamenti sistemici che incorporano razionalità alternative all'individualismo competitivo, con l'introduzione di obiettivi sociali, di democrazia organizzativa, promuovendo nelle organizzazioni l'attenzione per il cambiamento a lungo termine, l'aumento di forme alternative, come le cooperative, e l'abbattimento delle forme burocratiche. La trasformazione dei sistemi educativo-formativi coerente con la trasformazione del capitale prevede implicazioni radicali per l'istruzione e la politica educativa, vale a dire per come è conformata la scuola, a livello locale e nazionale. Richiede

pure una crescente consapevolezza dei limiti delle policy attuali e un coinvolgimento professionale forte – e democraticamente efficiente - di tutti gli operatori del sistema educativo-formativo.

Cambiamento	Obiettivo strategico	Modifiche apportate
<i>Liberalizzazione</i>	Rilassamento dei vincoli al mercato nella convinzione che mercati veramente liberi risolveranno i problemi	De-regolamentazione (<i>de-regulation</i>)
<i>Moderazione</i>	Tentativi di frenare gli eccessi peggiori	Alcune nuove regolamentazioni
<i>Riforma</i>	La regolamentazione è riveduta e ulteriori cambiamenti di basso profilo sono apportati al sistema, nella convinzione che questi impediranno crisi future	Regolamentazione più estesa che nel caso della moderazione e attenzione rivolta al cambiamento sistemico
<i>Trasformazione</i>	Cambiamenti sistematici e profondi apportati al sistema economico e all'ambiente sociale e politico in cui esso si colloca	Come nel caso della regolamentazione sistemica, si ha un incremento delle forme di razionalità alternative (es.: cooperative, organizzazioni democratiche, democrazia sul posto di lavoro, spiritualità) e di attività statale
<i>Abolizione</i>	Rovesciamento del capitalismo	Sostituzione con un sistema alternativo

Tab. 1 - Modifiche del capitalismo (Woods 2011, 4)

3. La democrazia olistica

Esaminando la democrazia, John Keane avverte che la sua natura sta cambiando: ci stiamo muovendo verso un'era incentrata sul controllo dei responsabili delle decisioni, dove, in tutto il mondo, sono stati piantati i semi di una maggiore responsabilità pubblica, che prevede di tenere sotto controllo tutti i campi della vita sociale e politica (Keane 2009, 695). Da questo tipo di democrazia partecipativa dipende l'*empowerment* delle organizzazioni: collaborazione, autogestione, e democrazia organizzativa modificano sostanzialmente non solo il nostro modo di lavorare, ma la natura stessa del lavoro.

Woods (2011, 9-12) propende per una democrazia olistica, caratterizzata dalla tensione verso un modo di vivere che aspira a valori che rappresentano il meglio del progresso umano, democrazia che integra il potenziale di ogni persona di sentire e capire ciò che è veramente significativo e ciò che dovrebbe essere considerato come valore più vero e più alto. Democrazia olistica intesa come partecipazione paritaria di tutti nella creazione del loro ambiente sociale e nelle decisioni che li riguardano.

La democrazia olistica consente alle organizzazioni in generale e alle scuole, in particolare, di essere più flessibili, innovative, eque, ed efficaci nella creazione di una cultura più etica, che rispetti i bisogni umani e i diritti dei membri dell'organizzazione, le possibilità di scelta e il decentramento del potere.

Il modello olistico di democrazia è caratterizzato dalle quattro dimensioni schematizzate nella Fig. 1: significato e benessere olistico ne rappresentano le dimensioni espressive, mentre partecipazione al potere, condivisione e trasformazione dialogica ne descrivono le dimensioni partecipative.

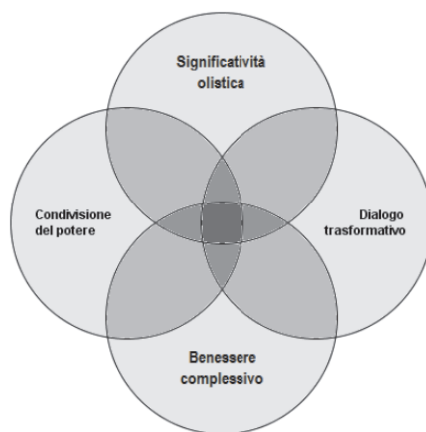


Fig. 1 - La democrazia olistica (Woods 2011, 10)

- *Significatività olistica*. Persegue la comprensione non solo di questioni tecniche e scientifiche, ma anche di grandi questioni e valori duraturi, significati e scopi, attraverso lo sviluppo di tutte le nostre capacità umane (spirituale, cognitiva, estetica, affettiva, etica, fisica).
- *Condivisione del potere*. Prevede l'attivazione dei diritti di partecipazione di tutti ai processi decisionali e la facoltà di agire liberamente ed esprimere la propria

- identità entro i parametri dei valori concordati e del principio di responsabilità.
- *Dialogo trasformativo*. Include un clima di democrazia deliberativa in cui lo scambio e l'esplorazione di opinioni e il dibattito aperto sono possibili, andando aldilà dei singoli punti di vista e di interessi ristretti, per migliorare la reciproca comprensione, attraverso la condivisione, il dialogo e la critica costruttiva.
 - *Benessere complessivo (olistico)*. Si incentiva il senso di appartenenza all'organizzazione, sentimenti di empowerment nella condivisione del potere,, autostima, benessere e dialogo trasformativo attraverso la partecipazione democratica e il senso di auto-efficacia. Ciò stimola la "guarigione" e la trasformazione.

La democrazia olistica apprezza la forza della creatività umana e la crescita di ogni persona, arricchisce il potenziale umano e orienta a lavorare insieme per fini valoriali.

L'introduzione nei sistemi educativo-formativi della democrazia olistica si basa sui 10 principi democratici presentati nel Sistema *WorldBlu Democratic Design System* (WBDDS) (Fenton, 2002; Kensler *et al*, 2005). Tali principi sono stati testati nella ricerca sulla democrazia nelle scuole da Lisa Kensler (2008; 2010).

I dieci principi possono essere correlati alle dimensioni della democrazia olistica secondo le correlazioni elencate nella tabella seguente (Tab. 2).

Dimensioni della democrazia olistica	Principi democratici WBDDS
Significatività olistica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Scopo e visione</i> (un'organizzazione e un individuo conoscono la loro ragion d'essere e hanno coscienza della propria direzione intenzionale); • <i>Integrità</i> (ogni persona aderisce prontamente a elevati principi morali); • <i>Individuale e collettiva</i> (gli individui comprendono l'unicità del proprio contributo al raggiungimento di obiettivi collettivi).
Condivisione del potere	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Responsabilizzazione</i> (responsabilità del singolo e dell'organizzazione, sia reciproca che nei confronti della comunanza delle azioni intraprese); • <i>Decentralizzazione</i> (il potere è convenientemente condiviso tra persone appartenenti a tutti i livelli dell'organizzazione); • <i>Scelta</i> (ognuno è incoraggiato a esercitare il proprio diritto di scelta tra varie possibilità offerte).
Dialogo trasformativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dialogo e ascolto</i> (si ascolta e ci si intrattiene in conversazione, in modo da ottenere nuovi livelli e connessioni); • <i>Trasparenza</i> (le idee fluiscono liberamente e le informazioni sono apertamente e responsabilmente condivise); • <i>Correttezza e rispetto</i>† (ogni persona è trattata equamente e in modo imparziale); • <i>Riflessione e valutazione</i>‡ (si prendono le cose in considerazione in modo attento e approfondito, avendo cura di offrire un <i>feedback</i> ragionato – anche nel caso di azioni, eventi, decisioni...). <p>* Presente anche nella pratica di condivisione del potere ** Parte della significatività olistica (aspirazione a una più esaustiva conoscenza della verità)</p>
Benessere complessivo <i>(il concetto di democrazia olistica include esplicitamente l'idea di benessere olistico come dimensione)</i>	<p>Sebbene non si tratti di un principio democratico, WorldBlu elenca come uno dei propri valori chiave "Stimolare la Guarigione e la Trasformazione": "Il cambiamento sostenibile può avvenire solo quando il cuore, e non solo la mente, sono stati stimolati. worldBlu si impegna a lavorare in modo tale da stimolare una profonda trasformazione negli individui e nelle organizzazioni, avendo come scopo ultimo la messa in atto di una guarigione nei confronti del mondo" (http://www.worldblu.com/studio/values.php [accessed 23 July 2013]).</p>

Tab. 2 - Democrazia olistica e principi democratici (Kensler 2008, XI)

Il sistema di governance emergente è concettualizzato come un potenziale di meta-governance che crea nel sistema un cambiamento di paradigma nel senso dell'auto-organizzazione democratica (Cornacchia 2010; D'Addazio 2008; Michelinini 2006): quando le persone sono trattate, in un'organizzazione, con un clima di libertà, uguaglianza e sicurezza, quando crediamo fermamente nella bontà di appartenenza a tale organizzazione, e sono coinvolte nelle scelte sulla direzione da prendere, quelle che determineranno i loro destini, saranno in grado di raggiungere prestazioni davvero sorprendenti.

4. Piste per creare e sostenere la democrazia nei sistemi educativo-formativi

Per costituire e sostenere la democrazia organizzativa è possibile identificare *tre categorie di piste*, ognuno dei quali ne influenza la forma, il carattere e le priorità: strumentali, espressivi e partecipativi.

Piste strumentali. A differenza dello stile delle vecchie società, in cui l'attività si compie per mezzo di un insieme fisso di atti, come i collegamenti a catena, la nuova organizzazione flessibile opera più come un lettore MP3 che permette variazioni della sequenza di produzione del lavoro task-orientate, piuttosto che a funzione fissa, e che richiede una mentalità flessibile da parte dei dipendenti (Sennett 2006, 47-51). In questa struttura più fluida, la sensibilità sostituisce il dovere, le relazioni diventano centrali. I cambiamenti strumentali producono diverse modifiche, sia strutturali che personali, riassunte in Tab. 3.

Cambiamenti strutturali
Flessibilizzazione dei ruoli, così che siano focalizzati su compiti da assolvere e progetti da completare piuttosto che funzioni da svolgere
Lavoro di squadra [<i>team working</i>]
Migliorare la comunicazione da parte dello staff
Condivisione delle conoscenze tra membri dell'organizzazione
Controllo dei pari e controllo condiviso dei processi
Più creatività, scelta e decisioni da parte dello staff
Cambiamenti personali
Introdurre più significato nell'ambito lavorativo riducendo, ad esempio, la divisione del lavoro e attraverso l'incoraggiamento di opportunità espressive (discusse più avanti)
Incoraggiare mentalità flessibili
Affidarsi a virtù "deboli", come la sensibilità, la fiducia, la reciprocità e la costruzione di relazioni

Tab. 3 - I cambiamenti principali che emergono dalle piste strumentali (dire la pagina)

Piste espressive. L'aspetto espressivo della vita sociale riguarda la possibilità di trovare e creare significato, per dare sfogo agli impulsi spirituali, artistici e creativi, per godersi il valore intrinseco delle relazioni e il calore dei legami umani, vivere eticamente e imparare e crescere con pienezza della dimensione umana. Quella espressiva riguarda in particolare le dimensioni del significato globale e del benessere olistico. L'organizzazione burocratica della vita organizzativa associata, la razionalizzazione estrema delle procedure, quando diventa ideale dominante, conduce al disincanto del mondo: «i valori ultimi e più sublimi si sono ritirati dalla vita pubblica» (Weber 1970, 155). Il disincanto sociale si scontra col bisogno umano di cercare e creare significato. L'interpretazione della dimensione espressiva, sul piano organizzativo si traduce in:

- Connessione.
- Consapevolezza spirituale e più profonda unità con se stessi, gli altri, la natura, la realtà ultima.
- Appartenenza sociale.
- Crescita emotiva di individuo e comunità.
- Identità in reti di relazioni di sostegno.

Esattamente quei valori di cui ha bisogno una realtà educativo-formativa - si pensi alle scuole - per cooperare al re-incanto del mondo e anche per difenderne la sostenibilità ecologico-sociale (Ungaro 2004).

Piste partecipative. La base della democrazia partecipativa è la convinzione intrinseca che le persone hanno il diritto di essere coinvolte nelle decisioni che le riguardano, di sentire la propria voce rispettata dai detentori del potere (Zagrebelsky 2007). Cambiare le relazioni d'autorità attraverso un processo diretto e attivo di coinvolgimento, svolge anche un'importante funzione educativa, poiché sviluppa e utilizza le competenze e le attitudini necessarie per la democrazia e per la cittadinanza democratica, incentiva l'evoluzione della *democrazia come metodo*.

È osservabile, sostiene Keane (2009, 695-709), una progressione da un'epoca di democrazia rappresentativa a un'epoca di post-democrazia rappresentativa, che si è maggiormente incentrata sul controllo dei metodi e dei decisori. La caratteristica fondamentale di questa nuova fase è che la natura democratica di tutti i campi della vita sociale e politica va sottoposta a controllo.

Ciò implica l'idea di un rapporto mutevole con lo stato, ravvisabile in altre riflessioni sullo sviluppo della governance. Geoff Mulgan (2010, 61) avanza l'idea dello *stato relazionale*, uno stato che fa le cose con le persone piuttosto che "da o per loro". L'idea dello stato relazionale, e l'interesse per una maggiore partecipazione attingendo ai cambiamenti diffusi nella governance, cominciano a essere esplorati come *nuova governance pubblica* (Osborne, 2010) fondata su uno "stato plurale e pluralista". La tendenza verso una nuova governance pubblica è caratterizzata dalla negoziazione di responsabilità, rapporti di potere, valori, significati e relazioni, riconoscimento della disparità di potere nelle reti. In particolare, comporta un maggior coinvolgimento degli utenti dei servizi pubblici come co-produttori e nuovi modi di responsabilità su questioni come la giustizia sociale (*Ib.* 416-423).

5. Il modello plurale di sistema educativo-formativo

Nel nuovo modello di governance emergente per il sistema scolastico si può distinguere l'esigenza di un *modello plurale di controllo*, caratterizzato da molteplici fonti di controllo e di influenza sulla formazione. Mentre il governo centrale mantiene significative leve di controllo, vi è anche una moltiplicazione di operatori educativi e soggetti delle comunità locali e globali che attivano forme di monitoraggio e controllo (Barker & Mercer 2010). I poteri di questi nuovi attori affondano le radici nella geografia del territorio, del contesto socio-economico, come pure nelle avvertite esigenze di internazionalizzazione.

Il controllo plurale della scuola è un prodotto della *terza via*: una forza di cambiamento che preme verso una diversa meta-governance, un tentativo per affrontare due fondamentali problematiche:

1. Quali soluzioni alternative consentono ai sistemi educativo-formativi di evitare la sottomissione alle leggi dei mercati, da un lato, e il passaggio a forme di assistenzialismo, dall'altro?
2. Come possono essere affrontate in tempi moderni le sfide del weberiano disincanto?

Nel Regno Unito, il New Labour, dal 1997, ha tentato di tracciare una nuova via tra ciò che vedeva come la vecchia dicotomia tra controllo statale e autonomia individualista. Da allora, in risposta ad alcuni dei problemi educativo-formativi, un ulteriore modo di guardare allo sviluppo della scuola a controllo plurale si è imposto come terza via. In sintesi, i seguenti sono i principali problemi identificati in riferimento alla terza via¹:

- 1 In Gran Bretagna, in periodo di stretta economica, il governo del *New Labour* ha utilizzato il concetto di Terza Via - un tentativo di coniugare la democrazia con il capitalismo sociale di mercato - come una teoria per spiegare la diminuzione del collettivo di *welfare* pubblico, l'incursione delle imprese private e del capitale (Giddens 2002, 3). Anche se la retorica della terza via non è mai penetrata nella coscienza popolare, al più è stata percepita come «un modo grandioso di schivare qualsiasi tipo di impegno ideologico con il diritto» (Jacques 2005), si è trattato di un tentativo per operare un cambiamento nelle aspettative di ciò che la gente poteva attendersi dallo stato e un modo indolore per far accettare ai cittadini l'idea che non potevano più aspettarsi dai governi un miglioramento generale del benessere di tutti, con permanente diminuzione dello stato sociale e delle sue reti di sicurezza (Bobbitt 2002, 241). Tutto ciò ha incoraggiato il dinamismo competitivo nell'intera società, in modo ben diverso da quanto sappiamo suscitare le contemporanee risposte alla crisi dei governi, messe in pratica col taglio dell'accetta, spietatamente accompagnate da deregolamentazione, smantellamento delle istituzioni, privatizzazione, esternalizzazione. Si aggiunga che, quando i successi economici sono in gran parte il risultato di movimenti finanziari e di capitali - fattore di scottante attualità, - i sistemi formativi sono immediatamente caratterizzabili come istituzioni deboli: «l'educazione non può di per sé di generare movimenti di capitali o creare ricchezza» (Marginson 1999, 29). L'inevitabile "fallimento" economico della formazione sembra associato al ciclo ricorrente della disillusione, della colpa e alla ricerca di capri espiatori. Le attuali scelte di *welfare* non rappresentano un buon *setting* di assistenza reciproca, al contrario, confermano tutte le criticità del post-benessere sociale, la cui principale caratteristica è la de-personalizzazione degli esseri umani, ridotti a consumatori, risorse umane e capitale umano adattabili, forza lavoro utilizzabile, in un contesto di economia globale

- I limiti del settore privato come modello per il settore pubblico, compresa l'inapplicabilità delle tecniche del settore privato (Osborne 2010, 4), e le preoccupazioni per l'indebolimento di un *ethos* pubblico contrastano fortemente con i valori e le priorità necessarie alle attività scolastiche.
- Troppa fiducia nelle soluzioni tecnocratiche (l'approccio ingegneristico), conduce a derive tecnocratiche che diventano sempre più sottili e diffuse (Hargreaves & Shirley 2009, 40).
- Si è verificato un restringimento di messa a fuoco del servizio pubblico e della sua qualità, associati a eccesso di tecnocrazia intra-organizzativa (Osborne 2010, 4).
- Eccessivo controllo centrale, associato a intrinseche carenze di micro-gestione, mancata fede alle promesse di equità sociale, permanenza di disuguaglianze educative (Hargreaves & Shirley 2009, 23).

Il diritto ad un curriculum ampio ed equilibrato è possibile, anche se pare compromesso dalle scelte recenti, ma serve un rimodellamento del sistema che parta da un cambiamento culturale.

6. Cambiamento di paradigma e meta-governance

Una risposta graduale alle modifiche strutturali del sistema educativo-formativo richiede una trasformazione nel modo in cui ci relazioniamo e concepiamo il sistema. Non un monolite centralizzato, ma un'agorà socializzata: «la causa principale del fallimento di quello che potremmo chiamare il modello sociale democratico nel raggiungere i propri obiettivi non è la dimensione dello stato, ma il quadro intellettuale in cui opera» (Ormerod 2010, 10).

Per coloro che hanno la possibilità di apprendere dall'esperienza, restano come obiettivi essenziali delle scuole: ottenere una migliore istruzione (efficacia) e un cambiamento etico; la giustizia sociale e la partecipazione (democrazia); ampliando anche la visione dell'educazione, si punta al raggiungimento del concetto di democrazia olistica.

Da questo punto di vista, il crescente interesse per localismo e cooperativismo, da sinistra e da destra, può essere visto come un modo di rilanciare la dispersione del potere e la partecipazione. Un altro modo di guardare a localismo e mutualismo è quello di concentrarsi sulle disuguaglianze e carenze del mercato privato, per concepire i primi come un modo alternativo di organizzare servizi e imprese in modo che i cittadini e i consumatori ne abbiano il controllo. Infatti, la visione radicale del localismo lo vede sia come alternativa ai rapporti capitalisti individualistici, sia come un modo di rinnovare l'offerta formativa, in quanto possono migliorare il rapporto costo-efficacia dei servizi attraverso il modo in cui sfruttano la creatività e l'energia del personale e dei cittadini (Craig et al. 2009, 5). Leadership distribuita, riconoscimento professionale degli insegnanti, organi collegiali resi realmente partecipativi e partenariato attivo sono indica-

che ha reso in gran parte estinta l'idea di un lavoro per tutta la vita. Eppure, queste stesse forze del *welfare* ritengono di aver aperto le porte alla società dell'apprendimento, al *learnfare*, in cui nessuno è escluso dalla fruizione delle opportunità e dalla possibilità di sviluppare il proprio potenziale. (Cfr. Minello 2012, 31-32)

ti da molti come componenti fondamentali del cambiamento di rotta dei sistemi educativo-formativi (Cfr. Hargreaves & Shirley 2008; 2009).

Hargreaves & Shirley sostengono che una *quarta via* si apre, i cui principi comprendono: un professionista motivato, un pubblico impegnato, una guida ma non il controllo del governo, partenariati interattivi tra pari, dedizione al servizio, miglioramento del bene pubblico e istruzione concepita come bene comune (Hargreaves e Shirley 2009, 69).

C'è molto da fare per raggiungere la quarta via. Nel quadro generale, per raggiungere questa ulteriore fase, due sviluppi sono necessari (Fig. 2): approfondire e far dialogare i concetti di meta-governance organica e di coscienza democratica.

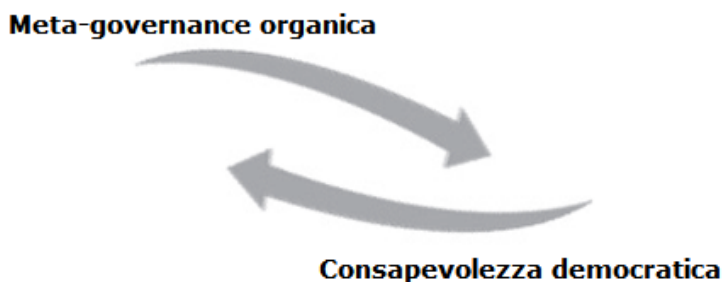


Fig. 2 - Chiavi del cambiamento

La meta-governance organica è una riformulazione del modo in cui è costruita la policy educativo-formativa, lavora in modo esplicito verso la democrazia e un maggior livello di filosofia educativa, opera come controllo dell'ambiente d'azione, piuttosto che sull'azione di per sé, usa il controllo a distanza e passa, dai metodi standardizzati di controllo, a "narrazioni" che promuovono un sistema democratico di auto-organizzazione e – usando la metafora del giardino - coltivano l'ambiente per una buona crescita delle piante.

La consapevolezza democratica riguarda l'educazione nel suo senso più ampio e fondamentale, operando per un rinnovato senso di libertà e in favore dell'agentività delle persone che vivono e lavorano nel quadro di meta-governance.

La questione di fondo per la politica scolastica degli ultimi tre decenni è stata: qual è la miglior politica per assicurare il massimo livello di istruzione? La domanda più profonda alla base della meta-governance scolastica, tuttavia, è: *cosa imparano i giovani?*

La domanda su cosa i giovani dovrebbero imparare, prevede numerose risposte. Qualcuno potrebbe dire che sono le competenze di cui hanno bisogno per sopravvivere, le conoscenze e le capacità necessarie per vivere nel XXI secolo. Altri potrebbero dire che è imparare a essere persone libere e sviluppare le proprie potenzialità per sfuggire all'alienazione; oppure imparare a vivere con tolleranza in una società pluralistica e diventare un cittadino responsabile e attivo. Ciò che conta è che questi interrogativi vanno affrontati dalla comunità, nella consapevolezza che coinvolgono trasformazioni straordinarie.

L'azione critica degli attori che esercitano la coscienza democratica si sviluppa a partire da un insieme interagente di capacità, predisposizioni e intuizioni che animano la persona ad agire dal di dentro per plasmare una cultura

democratica (Tab. 4). Questa dimensione interiore orienta in senso democratico il cambiamento progressivo, più che incentivare la ricerca di interessi individualistici.

Consapevolezza democratica
Disposizione mentale Pensiero libero, Mentalità indipendente, Predisposizione cooperativa, Senso innato di uguaglianza
Virtù e valori Compassione, Democrazia olistica, Giustizia sociale
Competenze e capacità [capabilities] Articolazione, Componente critica, Pratica consapevole, Visualizzazione creativa orientata al cambiamento, Competenze per la mobilitazione delle risorse, Logica di rete

Tab. 4 - Componenti della consapevolezza democratica

7. Obiettivi complessi e strategie di adattamento: dalla convergenza alla diversificazione

Quando rispondono alla domanda di efficacia e di miglioramento provenienti dalla scuola, le agende sociali complesse affrontano una serie di obiettivi pluri e di valori conflittuali che generano tensioni rispetto alle aspirazioni e aspettative individuali. Le soluzioni proposte sembrano spesso inadeguate e inducono al pessimismo. Ma, anche quando si prospettano come ricche e abbondanti e la sensazione è ottimistica, va riconosciuta la necessità di un duro lavoro degli operatori per realizzare tali soluzioni, senza assecondare l'illusione che i problemi possano essere risolti con cambiamenti superficiali, senza affrontare le questioni più profonde. Abbiamo bisogno del potere generativo della speranza in un futuro democratico dei sistemi educativo-formativi e non strumentalizzato in senso economicista (Sørensen 2009, 218), ma va solidamente impugnato il timone del realismo: controllare la scuola attraverso modelli plurali comporta l'intreccio di interessi privati, strategie tecnologiche e razionalità economicista con altri tipi di punti di vista e interessi, come le pratiche di miglioramento della scuola aperte all'analisi critica delle *convergenze* intorno a un determinato modello di educazione: i cambiamenti ai quali assistiamo, infatti, rappresentano una dislocazione, cambiando insieme la base delle norme che disciplinano la produzione dei discorsi e le condizioni della conoscenza e dell'educazione. E ciò, sia sul piano metodologico che concettuale (Cfr. Ball 2007, 184-186). Fermo restando che l'alternativa alla convergenza è la *diversificazione*. L'ipotesi di diversificazione di pratiche e modelli dello sviluppo umano che mostrano variazioni significative è coerente con nuove aperture teoriche e sottolinea il potenziale di agentività, innovazione e differenziazione della scuola contemporanea.

Le caratteristiche principali di sistemi educativo-formativi caratterizzati da nuove aperture alla riflessività personale, la costruzione (piuttosto che l'eredità) di identità, la valorizzazione della diversità culturale, attivano l'agentività singola, l'azione collettiva, la scelta e la partecipazione a gruppi e organizzazioni più liberi e sostenibili (scelte impegnative rispetto all'organizzazione gerarchica tradizionale). A loro volta, i principi partecipativi innescano sforzi per coinvolgere la voce degli studenti, in modo che si impegnino in attività generative per la scuola e la comunità.

Ampliando la zona di discrezionalità partecipativa, le strategie di risposta, tut-

tavia, possono far emergere forme di adattamento che penalizzano i tentativi di innovazione partecipativa. Il localismo, oltre che un punto di forza, può rivelarsi una criticità da controllare, come il *laissez-faire*, destinato a cancellare i valori chiave che dovrebbero guidare il sistema, lascia la questione educativa in balia del libero gioco delle decisioni individuali e istituzionali. Anche i progressi nella creazione di innovazione guidata - da parte degli insegnanti - di reti orientate e modi di lavorare meno gerarchici, e di co-costruzione da parte dello studente, possono rimanere fissati su specifici obiettivi misurabili, piuttosto che riflettere su ciò che costituisce l'essenza della prospettiva educativo-formativa. Tali strategie di risposta arginano i tentativi di emersione dei sistemi che puntano all'auto-organizzazione della governance (Paletta 2009; Serpieri 2009; Zelioli 2009). La fattibilità delle proposte di cambiamento cooperativo si fonda sulla possibilità di razionalità adattiva mezzi-fini e di mediazione tra le varie esigenze di senso e direzione (Cfr. Hotho & Pollard 2007, 597).

La razionalità adattiva, pertanto, deve adottare un approccio ponderato e realistico. Woods (2011, 79-81) avverte che la razionalità adattiva applicata ai sistemi educativo-formativi, per produrre strategie di adattamento positive e non negative, richiede quattro elementi, che si combinano per creare un impulso strategico al cambiamento progressivo, in direzione della democrazia globale: amplificazione, strumenti di lavoro, libertà come capacità e mobilitazione delle risorse (Fig. 3).

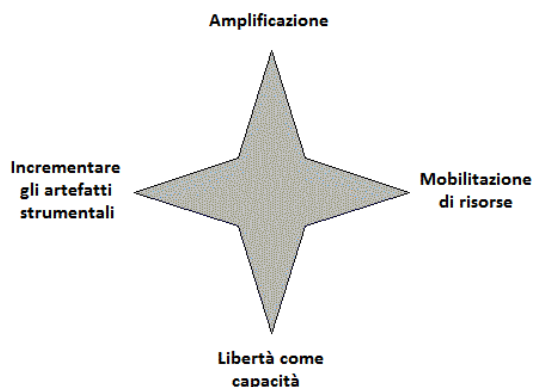


Fig. 3 - Elementi delle strategie di adattamento

L'amplificazione, decisamente necessaria per un cambiamento paradigmatico, è la dichiarazione e l'articolazione esplicita e sistematica dei valori sostanziali della democrazia globale, l'approfondimento dell'impegno finalizzato al loro perseguimento e l'identificazione di ciò che va mediato, nel contesto locale, di una particolare impostazione organizzativa o tra diverse organizzazioni. Si tratta di un processo di auto-consapevolezza che colloca in una serie più ampia di priorità gli obiettivi educativo-formativi, in considerazione dei vincoli di una cultura dominata dalla visione economicista.

Gli artefatti strumentali innovativi derivano direttamente dalle posizioni discorsive di partecipazione e di significato, dalla trasformazione della leadership

educativa. Devono offrire la possibilità di lavorare all'interno di posizioni sociali dominanti e di esercitare un effettivo potere di opposizione, di resistere con coraggio, di essere attivisti e di agire come voci del cambiamento e della trasformazione (Barzanò 2009). Ciò non è possibile senza modifiche strutturali, flessibilizzazione dei ruoli e del lavoro del team, gestione della co-leadership e della leadership informale da parte di formatori e insegnanti, apertura delle possibilità di partecipazione qualitativa degli studenti, in direzione democratica.

La libertà come capacità è il terzo elemento necessario al cambiamento paradigmatico. L'approccio alla libertà, intesa come libertà effettiva di capire ciò che si vuole, e di capire di quanto siamo capaci, in relazione al fine, prima ancora che libertà di raggiungerlo, non è espressione esclusiva del singolo individuo, va piuttosto costruita nella relazione con gli altri (Sen 2009), studenti, insegnanti, leader, operatori tutti, in un lavoro di cooperazione.

La libertà come capacità è parte integrante di strategie di adattamento che cercano di sfidare la supremazia di razionalità strumentali e gerarchiche. Il potere della capacitazione si concentra sulle persone in quanto esseri sociali intrinsecamente interdipendenti e che devono trovare modi per esprimere i loro bisogni e desideri, che non saranno più prodotti di ordini del giorno ad esse imposti. È fondamentale, per l'educazione, coltivare in altri quelle capacità che consentiranno loro di pensare con la propria testa. Quando la libertà viene intesa come capacitazione, ha implicazioni molto pratiche in ordine allo sviluppo personale e professionale all'interno delle organizzazioni.

La mobilitazione delle risorse rappresenta il quarto elemento delle strategie di adattamento per generare nuove aperture. Le risorse da mobilitare sono *risorse simboliche e materiali* (Fig. 4). Quelle *simboliche* sono costituite da dispositivi cognitivo-tecnici, sociali, emotivi, estetici, etici e spirituali. Si rifanno a gruppi alternativi di idee e di valori – locali e globali, micro-storie e grandi narrazioni – che costituiscono la base per l'azione e l'innovazione, non secondo la tesi della convergenza, ma della diversificazione. Comportano un forte bilanciamento delle identità. Le risorse *materiali* comprendono il finanziamento e la disponibilità di personale e strutture che soprattutto gli attori al di fuori del sistema statale possono fornire, incluso l'accesso alle competenze di supporto agli obiettivi della democrazia olistica. Apple & Beane (2007) offre uno schema delle risorse simboliche e materiali attivate negli USA nel tentativo di creare scuole più democratiche: l'attivazione delle risorse, secondo lo studioso, mostra che è possibile per gli educatori imprimere all'educazione un più carattere democratico, coinvolgendo gli studenti sull'importanza della problematica.

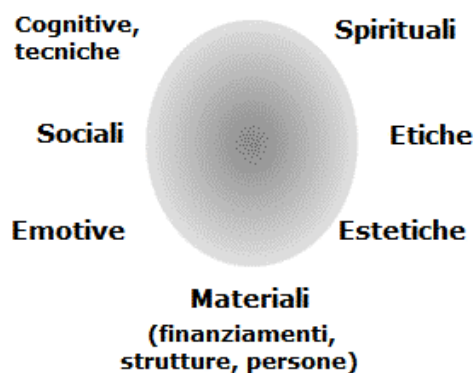


Fig. 4 - Risorse simboliche e materiali

In sintesi, le strategie di adattamento, quando sono positive, nei sistemi educativo-formativi comprendono la forza della critica socio-politica circa possibilità di cambiamento paradigmatico in senso democratico, basato su una valutazione delle tensioni tra le risorse della razionalità strumentale e sostanziale. Essi si fondano su priorità chiare: in alto sono valori di ordine superiore (democrazia, giustizia sociale, connessione), poi quelli di appartenenza comunitaria (fratellanza e libertà), seguiti da obiettivi di prestazioni misurate. Il fine ultimo, però, è quello di creare una pratica unificata attraverso l'integrazione di tali priorità per offrire vantaggi concreti alle possibilità emergenti dalle policy educativo-formative.

8. Gradi di democrazia nelle scuole

Il raggiungimento della democrazia olistica è obiettivo ambizioso. In verità, si ritiene oggi che la democrazia non vada insegnata esclusivamente come forma di governo basata su relazioni di uguaglianza, ma soprattutto come *metodo* di conoscenza fondamentale per la soluzione dei conflitti dell'umanità, come principio di razionalità basato sull'invulnerabilità della persona che induce a comportamenti individuali volti al rispetto dei membri della comunità. Ciò, per diminuire il *deficit cognitivo* che ci impedisce di elaborare un sapere applicato atto a convertire la teoria in pratica, a guidarci nel *come fare* (Cfr. Sartori 2007).

La questione dei gradi di democrazia, in relazione allo sviluppo interpersonale e alle forme emergenti di leadership, è stata portata alla ribalta dall'analisi dei dati di uno studio in tre scuole superiori di Aberdeen, centro urbano in Inghilterra da Woods & Woods (2006). Le tre scuole da cui sono estratti i dati della ricerca sono: Sands, la scuola steineriana Michael Hall e l'Academy (nome fittizio assegnato dai ricercatori) presente nel centro città. Queste scuole sono state scelte perché configuravano le variabili del sistema in modi diversi: Sands si presentava come una scuola democratica. Michael Hall era gestita da un collegio docenti in linea con la filosofia educativa di Rudolf Steiner e, come scuola steineriana, era membro del più grande gruppo internazionale di scuole alternative. L'Academy si trovava in una delle aree più gravemente deprivate del centro urbano inglese, tuttavia, al momento dello studio, l'Academy stava organizzando

una delle principali iniziative di sviluppo del personale e si trovava in un regime di leadership emergente (ELS) (Cinquelpalmi 2009): sembrava, anzi, essere un esempio di organizzazione efficace secondo standard contemporanei, era disposta a sperimentare e cercare di modellare nuove forme di esercizio di leadership per il cambiamento.

Le caratteristiche fondamentali riguardanti le scuole sono riportate in Tab. 5.

	Sands	Michael Hall	Urbanview Academy
<i>Governance interna</i>	Democraticamente gestita da staff e studenti	Gestita dal collegio docenti	Gerarchia tradizionale con a capo il preside e il gruppo di docenti anziani
<i>Finanziamenti</i>	Scuola privata	Scuola privata	Scuola pubblica con sponsor privati
<i>Data d'apertura</i>	1987	1925	2006
<i>Età degli studenti e genere</i>	11-16 (scuola mista)	Dall'asilo ai 19 anni (scuola mista)	11-18 (mista)
<i>Numero degli studenti</i>	60 ca.	500 ca.	1200 ca.
<i>Classe sociale</i>	Prevalentemente classe media	Prevalentemente classe media	Classe operaia (bacino d'utenza: area svantaggiata ad alto tasso di disoccupazione)
<i>Filosofia educativa</i>	Democratica	Antroposofia (filosofia ideata da Rudolf Steiner)	Creazione di una cultura dell'impresa, con indagini volte a incrementare l'offerta educativa e contribuire la rigenerazione della comunità locale
<i>Ammissione degli studenti</i>	Staff e studenti decidono se i futuri studenti (e insegnanti) sono adatti alla scuola (raramente con esito negativo)	Decisa dai docenti, che stabiliscono se lo studente potrà beneficiare dell'educazione in stile Waldorf	Scuola comunitaria locale non selettiva; previa disponibilità di posti, ogni studente ha diritto ad accedervi
<i>Uniformi</i>	No	No	Sì

Tab. 5 - Caratteristiche delle tre scuole Woods & Woods (2006).

Dal quadro analitico emerso dalla ricerca (Fig. 5) emergono tutta una serie di caratteristiche contrastanti relative a due idealtipi organizzativi. Uno di tipo gerarchico (Academy), rappresentativo di una scuola razionalmente concentrata su aspetti burocratici presenti nella loro forma estrema, non sempre negativa in tutte le circostanze. L'altro (Sands), rappresentativo di una scuola con elementi di democrazia globale, rappresentata in particolare da alcune pratiche organizzative associate all'idealtipo della scuola olistico-democratica. Il confronto analitico della ricerca si è sviluppato quindi su questi due estremi, non intesi in senso binario, lasciando da parte Michael Hall, la scuola steineriana che abbraccia integralmente i principi dell'antroposofia: l'aspirazione steineriana è quella di creare ambienti e curricula che aiutino il bambino, come un essere spirituale che si è incarnato, a completare il suo viaggio. L'insegnamento è visto come un'arte che difficilmente si lascia imbrigliare da esigenze organizzative.

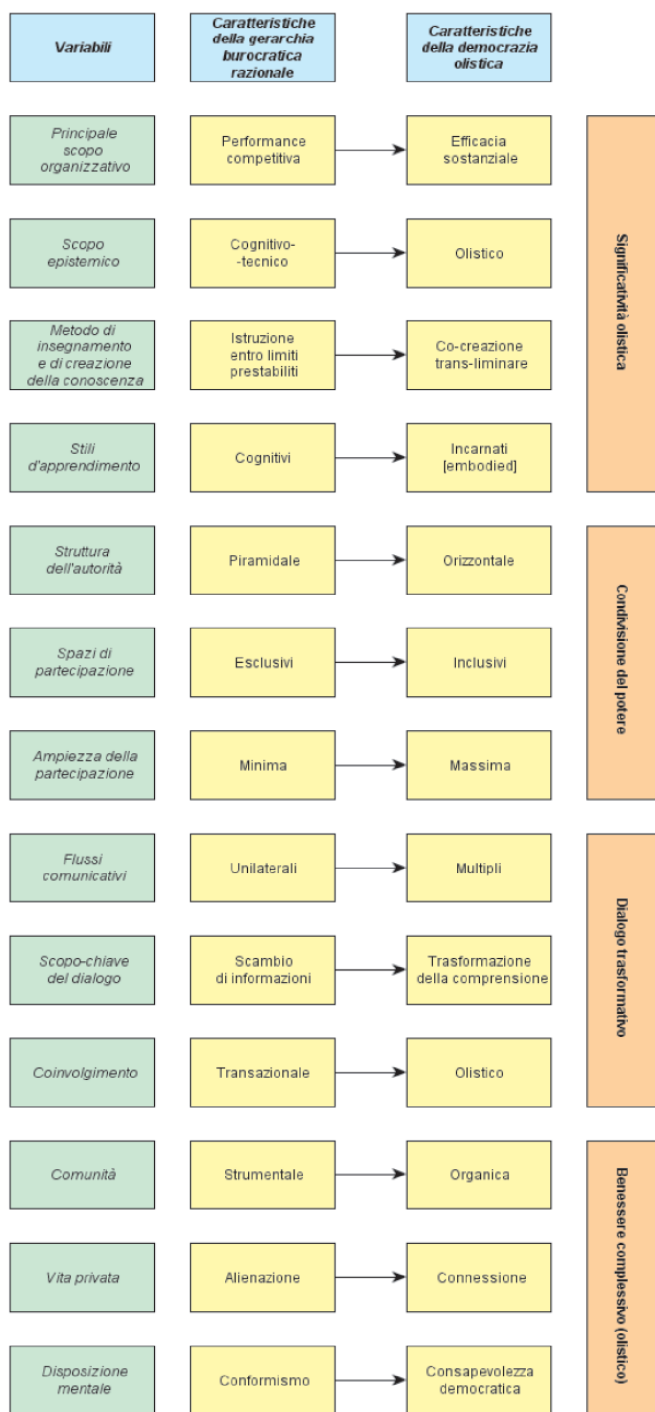


Fig. 5 – Gradi di democrazia: un quadro analitico

Nell'Academy la finalità principale e l'obiettivo predominante sono organizzativi e sanciti come tali dalla filosofia esplicita o implicita che guida l'organizzazione, il cui obiettivo principale sono le prestazioni competitive, per garantire il successo. Emergono logiche performative in relazione a test ed esami, volontà di instillare una cultura d'impresa. Focus dell'apprendimento sono le conoscenze tecnico-cognitive.

Sands mira a fornire l'opportunità di promuovere una vasta esperienza - scolastica, pratica, artistica, sociale etc. - in un ambiente in cui gli studenti scelgono il loro programma di apprendimento. Focus dell'apprendimento è una conoscenza olistica dove ciò che conta è soprattutto la comprensione di significati e valori.

Lo sviluppo degli insegnanti segue coerentemente i due modelli organizzativi: da un alto, metodologia di insegnamento trasmissiva, all'interno di confini ben definiti e con aree distinte di competenza. Dall'altro versante, attenzione ai processi di co-costruzione delle conoscenze e competenze, momenti dialettici di scambio di opinioni, esperienze, informazioni tra reti di studenti, modalità di apprendimento incarnata nel suo senso più pieno: spirituale, cognitiva, intuitiva, estetica, affettiva, etica e fisica. Il modello di autorità è convenzionalmente gerarchico a struttura piramidale nel primo caso, con flussi unidirezionali di comunicazione; auto-organizzativo a struttura piatta e con gerarchia semplificata nell'altro caso, con focus sulla responsabilità e ampi spazi organizzati per la partecipazione e per flussi di comunicazione non unidirezionali.

Ciò che valorizza il secondo istituto scolastico va identificato soprattutto in termini di ricerca del significato e partecipazione, in un'ottica di appartenenza a una struttura dove prevale l'olistica del benessere e una *vision* cooperativa.

Conclusioni

L'applicazione più avanzata dell'imparare a imparare, l'impegno e la pratica per un apprendimento di tipo democratico che valorizzi gli obiettivi di cittadinanza e formazione personale e sociale «offrono un enorme contributo alla costruzione di capacità di apprendimento nel senso più profondo» (Frost & MacBeath et al. 2010, 62). Alcuni dei benefici per gli studenti individuati dai curatori della ricerca (Woods & Woods 2006, 41), riguardano:

- Lo sviluppo di un più forte senso di impegno per il proprio apprendimento.
- Un rafforzamento del senso emergente di scopo morale.
- Un maggiore senso di appartenenza alla comunità della scuola.
- Valorizzare e prendersi cura gli uni gli altri.
- L'acquisizione di competenze, in particolare sociali e di comunicazione, e capacità organizzative.
- Lo sviluppo di fiducia come studenti e membri della società.
- La capacità di assaporare gli apprendimenti e i miglioramenti conseguiti.
- Diventare più consapevoli dei propri talenti e punti di forza.
- Lo sviluppo di un approccio positivo alle sfide.
- Essere più disposti a correre rischi e provare cose nuove.
- Vivere e agire con maggior impegno di rappresentanza.

Emblematica la possibilità di incorporare principi, valori e metodi di lavoro cooperativi nelle strutture educativo-formative, alimentando auto-responsabilità, democrazia, uguaglianza, equità e solidarietà. In altre parole, un *ethos* alter-

nativo nel sistema educativo-formativo, destinato ad alimentare e accrescere le forme di cooperazione a tutti i livelli, non solo a quello didattico.

La creazione di scuole cooperative rappresenta a livello nazionale una radicale innovazione all'interno del sistema dell'educazione statale, che apre la scuola al potere e alla responsabilità di tutti, nutrendo la libertà, la democrazia, la lotta cooperativa e sostenibile per un ordine più giusto nella società e nel mondo, che risolva le differenze con mezzi pacifici, favorendo la crescita delle persone come persone intere, in grado di attingere a tutte le loro capacità nella vita pratica.

Bibliografia

- Apple, M., Beane, J. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2nd edn). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ball, S.J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Barker, B., Mercer, J. (2010). *Human Resource Management in Education: Contexts, Themes and Impact*. New York, N.Y: Routledge Chapman & Hall.
- Barzanò, G. (2009). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bobbitt, P. (2002). *The Shield of Achilles: War, Peace and the Course of History*. London: Allen Lane.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris: PUF.
- Callinicos, A. (2010). *Bonfire of illusions: The twin crises of the liberal world*. Cambridge: Polity Press.
- Cinquepalmi, G. (2009). *Educazione e leadership. Approcci teorici e interventi didattici*. Bari: Adda.
- Cornacchia, M. (2010). *Teorie di management e organizzazione della scuola*. Milano: Unicopli.
- Craig, J., Horne, M. and Mongon, D. (2009). *The engagement ethic: The potential of cooperative and mutual governance for public services*. London: The Innovation Unit.
- D'Addazio, M. (2008). *L'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche oggi*. Roma: Anicia.
- Fenton, T. (2002). *The democratic company*. Washington, DC: WorldBlu, Inc.
- Frost, D. and MacBeath, J., with Stenton, S., Frost, R., Roberts, A. and Wearing, V. (2010). *Learning to lead: An evaluation*. Cambridge: Leadership for Learning, University of Cambridge Faculty of Education.
- Giddens, A. (2002). *Where Now for New Labour?* Cambridge: Polity.
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2009). *The Fourth Way*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hotho, S. and Pollard, D. (2007). Management as negotiation at the interface: moving beyond the critical practice impasse. *Organization*, 14, 583-603.
- Jacques, M. (2005). When the Party is over. *Guardian*, 16 February.
- Keane, J. (2009). *The life and death of democracy*. London: Simon and Schuster.
- Kensler, L.A.W. (2008). *The ecology of democratic learning communities*. Unpublished PhD thesis. Bethlehem, PA, US: Lehigh University.
- Kensler, L.A.W. (2010). Designing democratic community for social justice. *International Journal of Urban Educational Leadership*, 4, 1, 1-21.
- Kensler, L.A.W., White, G.P., Caskie, G.I.L. and Fenton, T. (2005). A study of democratic principles at both the district and school level. *Annual meeting of the University Council for Educational Administration*. Nashville, TN, 10-13 November.
- Marginson, S. (1999). After globalisation: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 19-31.
- Marx, K., Engels, F. (1967). *The communist manifesto*. Harmondsworth: Penguin.
- Michellini, M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia

- Mulgan, G. (2010). *The birth of the relational state. Twenty for twenty. 20 essays exploring the future of the public and not-for-profit sectors over the next ten years.* <www.dha-communications.co.uk/resourcecentre/twenty-for-twenty/>.
- Ormerod, P. (2010). *N squared: Public policy and the power of networks.* London: RSA.
- Osborne, S.P. (ed) (2010). *The new public governance?* London: Routledge.
- Paletta, A. (2009). *Problemi e prospettive di governo nell'istruzione superiore.* Bologna: Duppess.
- Rothschild, J. and Whitt, J.A. (1986/2009). *The cooperative workplace,* Cambridge: Cambridge University.
- Sartori, G. (1987). *The Theory of Democracy.* Chatham (NJ): Chatham House Publishers; tr. it. (2007). *Democrazia. Cosa è,* Nuova edizione aggiornata. Milano: Rizzoli.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice.* London: Allen Lane.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism.* New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Serpieri, R. (2009). *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1 Discorsi e contesti della leadership educativa.* Milano: Franco Angeli.
- Sørensen, B.M. (2009) The entrepreneurial utopia. Miss Black Rose and the holy communion. In D. Hjorth and C. Steyaert (eds). *The politics and aesthetics of entrepreneurship.* Cheltenham: Edward Elgar, pp. 202-220.
- Touraine, A. (1997). *What is democracy?* Boulder, CO and Oxford: Westview Press.
- Ungaro, D. (2004). *Democrazia ecologica.* Roma-Bari: Laterza.
- Weber, M. (1970). Science as a vocation. In H.H. Gerth and C. Wright Mills (eds). *From Max Weber.* London: Routledge & Kegan Paul, pp. 129-56.
- Woods, P.A (2011). *Transforming Education Policy. Shaping a democratic future.* Bristol (UK): The Policy Press.
- Woods, P.A., Woods, G.J. (2006). *Feedback report (Michael Hall Steiner School): collegial leadership in action.* Aberdeen: School of Education, University of Aberdeen.
- Zagrebelsky, G. (2007). *Imparare democrazia.* Torino: Einaudi.
- Zelioli, M. (2009). *Governo delle scuole e alleanze educative.* Brescia: La Scuola.

