



formazione insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XI • Numero 1 • 2013

Pubblicazione trimestrale

CAPABILITY

Competenze, Capacitazioni e Formazione.
Dopo la crisi del welfare

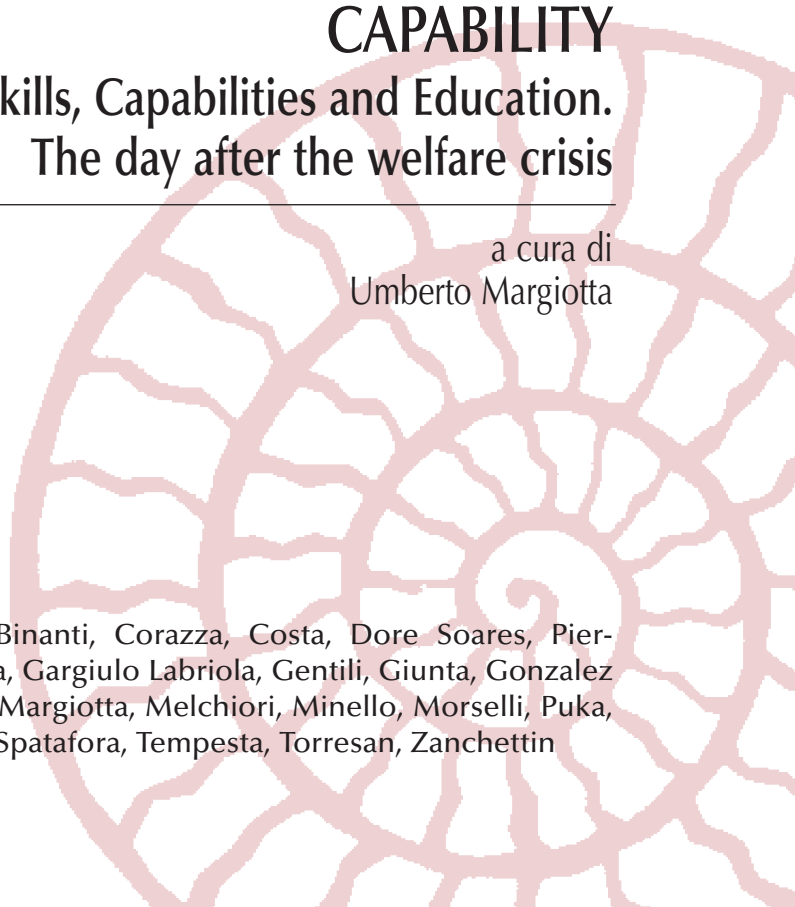
CAPABILITY

Skills, Capabilities and Education.
The day after the welfare crisis

a cura di
Umberto Margiotta

Con i contributi di:

Alessandrini, Beshili, Binanti, Corazza, Costa, Dore Soares, Piergiuseppe Ellerani, Feola, Gargiulo Labriola, Gentili, Giunta, Gonzalez Perez, Livraghi, Mario, Margiotta, Melchiori, Minello, Morselli, Puka, Raffaghelli, Ria, Riello, Spatafora, Tempesta, Torresan, Zanchettin



La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educação, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educación, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Teorico-filosofiche, Università del Salento.

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 1/2013: Giorgio Riello (Università Ca' Foscari Venezia), Patrizia Tortella (Università Ca' Foscari Venezia), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00
Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE MARZO 2013

Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criteria of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato predisposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, *Università Cà Foscari, Venezia*

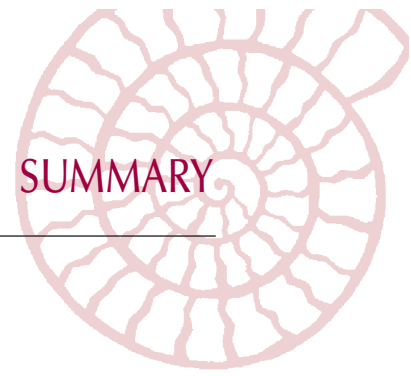
Esperti invitati per il 2012

Prof.ssa Jenny Aguilera, *Università Nazionale di Asunción, Paraguay*
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, *Università di Roma 3*
Prof.ssa Marguerite Altet, *Università di Nantes, Francia*
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, *Pontificia Universidad de Colombia*
Prof. Yves André, *Università di Grenoble, Francia*
Prof. Paolo Emilio Balboni, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof. Massimo Baldacci, *Università di Urbino*
Dott.ssa Monica Banzato, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof. Jean-Marie Barbier, *CNAM, Parigi*
Dott.ssa Barbara Baschiera, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof. Luigino Binanti, *Università del Salento*
Dott.ssa Stefania Bocconi, *ITD-CNR, Genova*
Prof. Kostantinos Christou, *University of Cyprus, Nicosia*
Prof. Gustavo Constantino, *Pontificia Universidad Catolica, Buenos Aires, Argentina*
Prof.ssa Carmel Mary Coonan, *Università Cà Foscari, Venezia*
Dott. Massimiliano Costa, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof. Jean David, *Università di Grenoble, Francia*
Dott.ssa Rosita De Luigi, *Università di Macerata*
Prof. Mario Di Mauro, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof.ssa Mary Rose Dore, *Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile*
Prof. Piergiuseppe Ellerani, *Università del Salento*
Dott.ssa Gilda Esposito, *Università di Firenze*
Prof. Michel Fabre, *Università di Nantes, Francia*
Prof. Néstor Fernández Lamarra, *Universidad de Tres de Febrero*
Prof. Reuven Feuerstein, *Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele*
Prof. Italo Fiorin, *Università LUMSA, Roma*
Prof. Gordon Fisher, *Università di Harvard, USA*
Prof.ssa Mariane Frenay, *Università Cattolica di Lovanio*
Prof.ssa Olga Galatanu, *Università di Nantes*
Prof. Mario Galzigna, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof.ssa Emma Gasperi, *Università di Padova*
Prof. Giuseppe Grendene, *Università di Verona*
Prof. Pascal Guibert, *Università di Nantes, Francia*
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, *Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción*
Prof.ssa Ausra Janulienė, *University of Vilnius*
Prof.ssa Maria Jodłowiec, *University of Krakow, Poland*
Prof.ssa Monika Kovacs, *University of Budapest*
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, *Universidade do Amazonas*
Dott.ssa Elena Luppi, *Università di Bologna*
Prof. Carmelo Majorana, *Università di Padova*
Prof. Roberto Melchiori, *Università Niccolò Cusano, Roma*
Dott. Francesco Melchiori, *Università Niccolò Cusano, Roma*
Dott. Marxiano Melotti, *Università Niccolò Cusano, Roma*
Prof. Giuseppe Milan, *Università degli studi di Padova*
Prof. Vittorio Midoro, *ITD-CNR, Genova*
Dott.ssa Rita Minello, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof.ssa Luigina Mortari, *Università di Verona*
Prof. Philippe Mustière, *Università di Nantes, Francia*
Prof. Giorgio Olimpo, *ITD-CNR, Genova*
Prof.ssa Ivana Padoan, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof.ssa Carmen Maria Pandini, *Unisul, Florianopolis, Brasile*
Prof. Francesco Peluso, *Università Niccolò Cusano, Roma*
Prof. Paolo Peticari, *Università di Bergamo*
Prof. Corrado Petrucco, *Università di Padova*
Prof. John Polesel, *Università di Melbourne, Australia*

Prof. Agostino Portera, *Università degli Studi di Verona*
Prof. Mario Quaranta, *Università di Padova*
Prof.ssa Daniela Ramos, *Università di Santa Catarina, Brasile*
Dott.ssa Juliana E. Raffaghelli, *Università di Trento*
Dott. Manuela Repetto, *ITD-CNR, Genova*
Dott. Demetrio Ria, *Università del Salento*
Prof. Arduino Salatin, *Università IUSVE, Venezia*
Prof.ssa Anna Rita Sartori, *Università Federale di Pernambuco*
Prof. Georges Sawadogo, *Università di Koudougou, Burkina Faso*
Prof.ssa Raffaella Semeraro, *Università degli Studi di Padova*
Pro.ssa Inna Semetsky, *Università di Newcastle, Australia*
Prof. Marcello Tempesta, *Università del Salento*
Prof. Fiorino Tessaro, *Università Cà Foscari, Venezia*
Prof. Oscar Parra Trepowsky, *Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción*
Dott. Paolo Torresan, *Santa Monica College, CA*
Dott. Andrea Velardi, *Università Niccolò Cusano, Roma*
Prof. Alain Vergnioux, *Università di Caen, Francia*
Prof. Friedrich Wittib, *Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria*

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione&Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.



11 **Editoriale / Editorial** by **Umberto Margiotta**

INTERVISTE / INTERVIEWS

- 17 **Rosemary Dore Soares**
 Mario Manacorda e il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola. Intervista con Mario Manacorda
Mario Manacorda and his understanding of Gramsci's concept of school: An interview with Mario Manacorda
- 43 **Paolo Torresan**
 On Educational Neuroscience. An Interview with Paul Howard-Jones
Attorno alle neuroscienze applicate alla pedagogia. Un'intervista con Paul Howard-Jones

SAGGI / ESSAYS

- 53 **Giuditta Alessandrini**
 Capacitazioni e formazione: quali prospettive?
Capacities and training: Possible outlooks
- 69 **Renata Livraghi**
 La logica esistenziale nel paradigma economico dell'etica delle capacità
Existential logic within the economic paradigm of capabilities ethics
- 81 **Claudio Gentili**
 Politiche educative e formative dopo la crisi del welfare
Educational and formative policies after the welfare crisis
- 95 **Mario Spatafora**
 Le capacità: una risorsa essenziale per lo sviluppo economico
Capabilities as an essential resource for economic development
- 103 **Massimiliano Costa**
 Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione
Educ(a)ction: Capability processes within contexts of innovation
- 119 **Edi Puka, Dilina Beshiri**
 Educazione e politica. La formazione del cittadino attraverso la cittadinanza attiva
Education and politics: The education of citizens obtained through the exercise of active citizenship
- 129 **Elvia Ilaria Feola**
 La formazione come gestione burocratica della società
Training understood as bureaucratic management of society
- 141 **Luigino Binanti**
 Capability Approach e Politiche Educative
Capability Approach and Educational Policy

- 145 **Demetrio Ria**
Human capabilities vs Capitale umano: la variabile pedagogica per la crescita umana ed economica
Human capabilities vs. Human capital: The pedagogical variable in human and economic growth

STUDI / STUDIES

- 155 **Marcello Tempesta**
Capability: analisi semantica e pedagogica
Capability: A semantic and pedagogic analysis
- 163 **Rita Minello**
Politiche educative per plasmare un futuro democratico
Which educational policies will determine a democratic future?
- 183 **Ines Giunta**
La mente pertinente come condizione 'capacitante'
The pertinent mind as one of the conditions for capacity-building
- 193 **Daniela Mario**
Le rappresentazioni condivise e l'esperienza di sé come agente
Shared representations and the experience of the self as an agent
- 207 **Alessandra Gargiulo Labriola**
Il diritto all'educazione e il "capability approach": una nuova prospettiva di ricerca pedagogica
Right to education and "capability approach": A new research perspective in pedagogy
- 215 **Roberto Melchiori**
Le capacitazioni e l'apprendimento non istituzionale. Aspetti del riconoscimento e della certificazione
Capabilities and non institutional learning: Issues recognition and certification

RICERCHE / RESEARCH

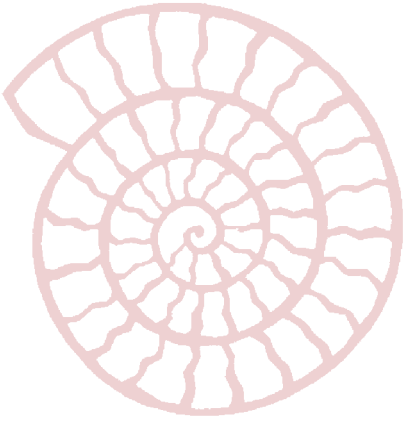
- 229 **Piergiuseppe Ellerani**
Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?
Capability approach and professional learning community of teachers: Is this a viable perspective for the improvement schooling?
- 247 **Daniele Morselli**
Enhancing the Sense of Initiative and Entrepreneurship in VET Students: preliminary results
Migliorare lo spirito d'iniziativa e d'impresa negli studenti VET: Risultati preliminari
- 261 **Juliana E. Raffaghelli**
Una strategia europea per l'implementazione di spazi di apprendimento informale per gli adulti: Il caso del progetto ALICE
The case of ALICE project: an European strategy meant for the implementation of informal learning environments for adults

- 277 **Giorgio Riello**
La certificazione delle competenze come “libertà di agire”
Certification of skills as “freedom of action”
- 289 **Teresa González Pérez**
La radio educativa: un'altra forma dell'apprendere
Educational radio: Another form of learning
- 305 **Laura Corazza Alessandro Zanchettin**
L'educatore di strada. Un mestiere invisibile portato alla luce da un
documentario
Street educator: an invisible profession revealed by a documentary

RECENSIONI / REVIEWS

- 317 **Chiara Urbani**
Massimo Baldacci, Franco Frabboni, Umberto Margiotta,
Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione
- 321 **Francesca Coin**
Pier Giuseppe Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione,
professionalità docente*
- 324 **Luisa Salmaso**
Stefano Calabrese, *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*

331 COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

Nel 2020, l'economia europea richiederà il 31,5% di occupati con alti livelli di istruzione e qualificazione, il 50% con livelli intermedi, mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5%. Dunque l'innalzamento e l'aggiornamento dei livelli di qualificazione divengono strategici. E tuttavia, se spesso li si fa corrispondere all'acquisizione di titoli di studio più alti, esso non può certo prescindere dalla realistica valorizzazione di conoscenze, abilità, competenze, certificate e validate a conclusione di esperienze di apprendimento integrato (sia formale e non formale che informale).

La nozione di formazione continua – centrale nella SEO – viene così ricompresa in quella di apprendimento permanente (*lifelong learning*), estendendone ruolo e finalità anche al di là delle ricadute in termini professionali. Quest'ultimo è chiamato a realizzarsi in esperienze formative attivate in qualsiasi momento della vita (*life long*) e in qualsiasi contesto (*life wide*), secondo modalità molteplici: formali, non formali e informali (*formal, non-formal, informal*), volte a migliorare le conoscenze e le competenze del soggetto in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale (Bocca, 2002). In questo senso, si sostiene, il *lifelong learning* deve configurarsi come il principio ispiratore dell'offerta e della domanda formativa, una sorta di metodo da attuare a tutti i livelli di un sistema formativo concepito in termini allargati sino a ricomprendere le opportunità di apprendimento informali.

Più specificamente il *lifelong learning* rappresenta per il soggetto la possibilità di verificare, aggiornare e sviluppare continuamente il proprio sistema di competenze ai fini sia dell'occupabilità e concorrenzialità sul mercato del lavoro sia di una partecipazione attiva alla società della conoscenza quale è, e ambisce a essere sempre di più, quella europea.

Il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* della Commissione Europea, redatto a conclusione del *summit* di Lisbona nel 2000, coniuga tali diversi obiettivi in modo esplicito. Esso afferma chiaramente che il *lifelong learning* è chiamato a perseguire *due finalità distinte e al tempo stesso interdipendenti*:

- *la promozione dell'occupabilità e dell'adattabilità* dei lavoratori: una sorta di manutenzione delle condizioni che li rendono concorrenziali sul mercato del lavoro e adattabili alle esigenze delle imprese (l'accento è posto sulle politiche di formazione continua e di capitale umano);
- *la promozione di una cittadinanza attiva*, al fine di rendere i cittadini in grado di cooperare sempre più attivamente ai vari livelli territoriali e istituzionali (da quello locale a quello comunitario) in tutte le sfere della vita pubblica, in particolare nel campo sociale e politico (si valorizza qui ogni opportunità di apprendimento).

Così ridisegnata, la formazione o, meglio, l'apprendimento continuo, si colloca pienamente al centro dell'*active welfare state*, secondo una lettura dell'attivazione ampia, coniugata in chiave non solo occupazionale. Nei termini utilizzati sopra possiamo dire che l'apprendimento continuo, se assunto in questa prospettiva, può concorrere a sviluppare sia la capacità di lavoro (*capability for work*) sia la capacità di espressione (*capability for voice*) aiutando il soggetto ad acquisire le conoscenze, le competenze e anche la consapevolezza e il "potere" necessari per convertire le risorse a disposizione in strategie di comportamento, per operare delle scelte di valore per sé, per far valere il proprio punto di vista. Per dirlo nuovamente con la terminologia di Sen, *l'apprendimento continuo si configura come un fattore di "conversione" cruciale per le persone, a tutela della loro capacità di mettere in campo scelte che abbiano significato per la realizzazione di sé e dei propri obiettivi.*

Tuttavia, a dispetto di questa definizione ampia delle finalità dell'apprendimento permanente, lo spostamento di accento dall'occupabilità all'occupazione operato a Lisbona sul piano delle politiche ha finito con il contaminare anche la formazione, contrastando il dispiegarsi di tutte le sue potenzialità, finendo con il favorire lo sviluppo di azioni formative soprattutto in chiave professionalizzante, in stretto rapporto con le esigenze del mercato del lavoro.

La prospettiva della capacitazione delle competenze (Sen, 2009) apre, invece, a un nuovo paradigma per l'apprendimento adulto: il lavoro codificato nel suo processo rinvia a qualcosa di oggettivo, che può essere replicato in contesti differenti, mentre il lavoro generativo (Costa, 2011) rinvia a un soggetto, individuale o collettivo, che rimette in gioco continuamente il suo patrimonio di conoscenze e di esperienze, accumulato nel corso del tempo e che perciò si fa storia e matrice degli orizzonti possibili del suo *empowerment*. Scolora e si poggia sullo sfondo il peso cogente delle strutture organizzative del lavoro; ed emerge piuttosto la singolarità di un soggetto che trasforma in risorsa la necessità di generare nuove opportunità di impegno e nuove soglie di apprendimento esperto (Margiotta, 2011) nel vivo delle ibridazioni tra capitale formativo e capitale sociale che agisce in situazione locale¹. In sintesi, nella società della conoscenza l'atto che impone il governo della complessità è quindi legato alla capacità di saper coniugare, in modo sistematico e ricorsivo, comprensione e interpretazione, in funzione dell'invenzione di nuovi saperi e di nuovi poteri.

1 Come ricorda opportunamente M. Costa «La tensione dialettica registrata da alcuni studiosi tra locale e globale per il controllo della conoscenza viene pertanto a sfumare di importanza. La conoscenza non si può gestire e controllare, perché frutto di sempre nuovi accoppiamenti strutturali basati sulla ricerca continua sistematica e ricorsiva del valore. Concetti come omeostasi, regolazione, regole sistemiche, e così via, sono semplicemente una descrizione del funzionamento del sistema da parte di un osservatore. Tali descrizioni non hanno alcun valore esplicativo, poiché non si riferiscono ad alcun processo effettivamente operante nel sistema: "Controllo e regolazione non sono fenomeni operativi che si verificano nelle interazioni reali delle componenti di un'unità composita e dinamica; essi sono descrizioni dello svolgimento di queste interazioni, fatte da un osservatore" (Maturana, Varela 1980). La conoscenza non è quindi solo mezzo di "integrazione" o di "produzione" del mercato e dei sistemi, che rimangono sostanzialmente competitivi, ma diventa il fine stesso dell'agire strategico di ogni organismo (o sistema). La prospettiva qui indicata è paradigmaticamente rivoluzionaria; e segna una svolta decisiva per la stessa educazione degli adulti» (Costa 2011).

Su tali premesse si fonda il ricco numero 1/2013 di *Formazione&Insegnamento*, dedicato al tema *Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare*. Tema protagonista della SIREF Summer School di ricerca tenuta a Venezia-Mestre nel settembre del 2012, coronata dai contributi presenti in questo volume.

La rivista apre con due interviste: la prima, rivolta da **Rosemary Dore** a **Mario Manacorda**, il pedagogista e storico dell'educazione recentemente scomparso, esponente di spicco della pedagogia laica di indirizzo marxista, chiarisce il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola e delinea il quadro di una pedagogia che pone a frutto l'opera marxiana, ponendo al centro dell'interesse il nesso istruzione-lavoro e l'esigenza di una formazione onnilaterale dell'uomo, secondo ottiche che per molti versi anticipano il concetto di *capability*. Attraverso l'analisi di Gramsci, Manacorda richiama i principi ancora disattesi dell'equità formativa e si sofferma sulle nuove forme di disuguaglianza, determinate dalla globalizzazione:

«I problemi del Brasile [...] sono, in forme generali quelli comuni a tutto il mondo "occidentale". Dirò solo che la difficoltà consiste nel fatto che comunque la scuola, che pur tende a conservarsi immutata come ogni sovrastruttura, è subordinata alla struttura sociale e alle sue tendenze in atto, ma non riesce ad adeguarsi se non in ritardo: e, d'altra parte, proprio non deve adeguarsi, ma deve a sua volta sollecitare i diritti trascurati e il mutamento. L'"identità" col mondo produttivo non può essere se non generica e tendenziale. E la "cultura generale", che una volta poteva essere omogenea e condivisa, oggi non lo è più, o lo è solo seguendo il modello più avanzato, cioè quello americano, scontrandosi con le vecchie impostazioni; nel mondo antico, in sé unitario nelle singole patrie, anche se duramente diviso in classi, la cultura della scuola si iscriveva in quella della società: i luoghi primari (famiglia, scuola, classe, ecc.) non erano in contrasto con quelli secondari (stato, ecc.). Oggi non c'è relazione tra la "cultura" dei *ninos delle favelas* e quella della globalizzazione. Come può la scuola mediarle? Come può non apparir estranea agli uni e all'altra?» (Manacorda, Lettera a Rosemary Dore, Aprile/2001).

La seconda intervista è invece rivolta da **Paolo Torresan** a **Paul Howard-Jones**, esperto in Educational Neuroscience dell'Università di Bristol, il quale valorizza il processo generativo e capacitante del pensiero: i risultati delle neuroscienze supportano un modello di creatività sulla base dello spostamento tra un processo generativo di produzione di nuove idee e di un processo di valutazione critica per valutare il loro valore.

La seconda sezione è dedicata ai saggi sul tema, proposti da **Luigino Binanti**, **Giuditta Alessandrini**, **Renata Livraghi**, **Claudio Gentili**, **Mario Spatafora**, **Massimiliano Costa**, **Demetrio Ria**, **Edi Puka** e **Dilina Beshiri**, e **Elvia Ilaria Feola**. In un'ottica di crisi del *welfare*, i saggi spaziano dal rapporto tra *Capability Approach* e politiche educative, alle logiche esistenziali paradigmatiche dell'etica delle capacità, agli orientamenti di vita creativi, ai processi di capacitazione intesi in senso di innovazione e di risorsa alla formazione del cittadino e alla gestione della società.

La terza sezione – studi – attraverso i lavori di **Marcello Tempesta**, **Ines Giunta**, **Daniela Mario**, **Alessandra Gargiulo Labriola**, **Rita Minello**, identifica la condizione capacitante nella mente pertinente, indaga le caratteristiche dell'esperienza di sé come agente e le nuove prospettive – tanto di ricerca pedagogica, quanto di politiche educative – volte a plasmare un futuro democratico.

Segue la sezione ricerche, dove spiccano i lavori di ricerca di **Piergiuseppe El-**

Ierani, Daniele Morselli, Juliana E. Raffaghelli, Giorgio Riello, Teresa González Pérez, Laura Corazza e Alessandro Zanchettin. Ricerche che indagano le comunità di apprendimento professionale degli insegnanti e il Vocational Education and Training (VET) secondo prospettive di innovazione per la scuola, strategie europee applicate a di spazi di apprendimento informale per gli adulti e a certificazione delle competenze, fattori informali dell'apprendimento come la radio nel contesto spagnolo e dell'America Latina e l'educazione di strada, in ambiti molto più vicini.

Dal lavoro collettivo, coronato dalle **recensioni** finali, emerge il quadro di un'educazione concettualizzata in relazione a tre diversi campi, relativi a: valore strumentale della formazione, valore intrinseco della formazione e valore positionale della formazione. I tre aspetti sono considerati in rapporto alle finalità del curriculum scolastico, ma anche in relazione al mondo del lavoro e ad ogni aspetto riguardante l'educazione. I tre campi si intersecano centralmente col terreno delle libertà, riferibili a tutti e tre i differenti modelli di comprensione della formazione.

Sono molto orgoglioso di annunciare che, da quest'anno, la Rivista diventa trimestrale.

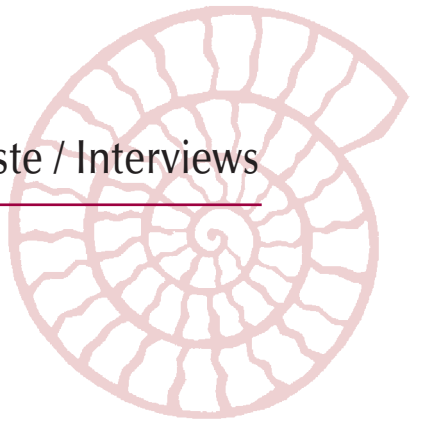
Marzo 2013


Umberto Margiotta

Bibliografia

- Bocca, G. (2002). *Piccolo Cesare*. Milano: Feltrinelli.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.
- Costa M. (a cura di) (2011). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011). Apprendimento esperto e competenze, in Costa, M. (a cura di). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 17-40.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht: Reidel; tr. it.(1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press/Harvard University Press.

Interviste / Interviews





Mario Manacorda e il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola. Intervista con Mario Manacorda

Mario Manacorda and his understanding of Gramsci's concept of school: An interview with Mario Manacorda

Rosemary Dore Soares

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil
rosedore@fae.ufmg.br

ABSTRACT

Mario Alighiero Manacorda—who has recently passed away—was an educationalist and historian of culture and education. He was a leading figure of secular pedagogy and belonged to the Marxist current. His pedagogical thought was based on the claim that, by fighting capitalist alienation, Marx aimed at providing a kind of “Omni-lateral education” thus trying to fully emancipate culture and labour. According to Manacorda, although such ideal was opposed to the ecclesiastic educational framework, it was compatible with humanist and rationalist educational perspectives. In fact, Marxist pedagogy draws on these latter approaches and cuts them loose from social and class-oriented assumptions that biased the efficacy of bourgeois culture.

The following interview sheds light on convictions and ideological choices undertaken by left-wing politics, both Italian and international. Manacorda clarifies his understanding of the Gramscian conception of school and outlines a pedagogical framework capable of bringing about the expected Marxist outcomes. Among the main themes: the relation between education and labour [or, more generally speaking, jobs], the need to Omni-laterally form the human being—the latter, according to theoretical perspectives that anticipated the actual concept of capability. Through the analysis of Gramsci, Manacorda recalls some principles that are not currently implemented, such as educational equity. With respect to this latter point, Manacorda expresses some remarks on the new forms of inequality determined by globalization.

Mario Alighiero Manacorda – recentemente scomparso – pedagogo e storico della cultura e dell'educazione, è stato esponente di spicco della pedagogia laica di indirizzo marxista. Il pensiero pedagogico di M. si fonda sull'affermazione che, combattendo l'alienazione capitalista, Marx mirava a una 'educazione onnilaterale', nella quale cultura e lavoro tendevano alla loro piena emancipazione. Questo ideale secondo l'autore è in contrasto con le impostazioni educative di matrice ecclesiastica, ma non è affatto in conflitto con l'educazione umanistica e razionalistica, anzi ne continua l'ispirazione di fondo, liberandola dai condizionamenti sociali di classe che

hanno limitato l'efficacia della cultura borghese. L'intervista a si rivela uno spaccato delle convinzioni e scelte ideologiche e di politica scolastica della sinistra "storica" e della sinistra italiana in particolare. Attraverso la conversazione con Rosemary Dore Soares Manacorda chiarisce il suo intendimento del concetto di Gramsci sulla scuola e delinea il quadro di una pedagogia che pone a frutto l'opera marxiana, ponendo al centro dell'interesse il nesso istruzione-lavoro e l'esigenza di una formazione onnilaterale dell'uomo, secondo ottiche che per molti versi anticipano il concetto di capability. Attraverso l'analisi di Gramsci, Manacorda richiama i principi ancora disattesi dell'equità formativa e si sofferma sulle nuove forme di disuguaglianza, determinate dalla globalizzazione.

KEYWORDS

Gramsci, Unitary school, Vocational school, Polytechnic school, School reforms

Gramsci, Scuola unitaria, Scuola professionale, Scuola politecnica, Riforme della scuola

Introduzione

Mario Manacorda è morto il 19 febbraio 2013, a Roma, all'età di 98 anni. Ha lasciato una vasta produzione intellettuale sull'educazione e la scuola in Italia, come pure importanti ricerche filologiche nell'ambito dell'educazione socialista, che sono apparse nelle opere attualmente classiche sul pensiero di Marx, Engels, Lenin, Gramsci (1965; 1966; 1970; 1979; 1997; 1999). È stato professore di Pedagogia e Storia della Pedagogia nell'Università di Cagliari, Viterbo, Firenze e Roma, ha coordinato sindacati e associazioni docenti, nella condizione di membro del comitato amministrativo della Federazione Internazionale del Sindacato degli Insegnanti (FISE) e della Commissione Nazionale dell'Italia nell'UNESCO. È abbastanza conosciuto in Brasile, non solo a causa della diffusione di alcuni di suoi libri in portoghese (1990; 1986), ma anche per avere realizzato conferenze varie in molte università del paese, ad ottobre 1987.

La nostra intervista con Manacorda è stata fatta in luglio 2001, in una mattina d'estate con un splendido sole, nella sua casa di campagna, vicino a Roma, di fronte al bellissimo Lago di Bolsena, dove d'abitudine, insieme alla sua sposa, andava a nuotare nei giorni caldi. Siamo stati accolti dalla coppia in modo molto carino, ci avevano preparato una deliziosa pasta alla salsa di pomodoro, accompagnata da un vino speciale, prodotto lì proprio dal signor Manacorda. A proposito, la sua cantina è un luogo un po' magico, che ci ha fatto visitare con molto piacere, presentandoci la sua produzione casalinga di rossi e bianchi.

L'invito per il pranzo è stato una conseguenza dei nostri incontri, quando ero all'Università degli Studi di Urbino per realizzare un programma di post-dottorato. La prima volta è stata all'occasione del Seminario "Una società dell'apprendimento. Gramsci e la riforma della scuola" (maggio 2001) e la seconda quando Manacorda ha tenuto il dibattito sul lavoro "Educazione e scuola nei Quaderni del carcere", che ho presentato nel Seminario sul lessico gramsciano dei Quaderni del Carcere, nell'International Gramsci Society (IGS), a Roma (luglio 2001).

Avevamo dato inizio ad un dibattito sulle differenze tra il pensiero di Marx e quello di Gramsci sull'educazione dal momento in cui gli ho scritto una lettera per invitarlo a partecipare al menzionato Seminario ad Urbino. In questa lettera, ho esposto a Manacorda le mie inquietudini per l'assenza di chiarezza sul con-

chetto gramsciano di *scuola unitaria* tra gli educatori, le cui idee influenzavano il dibattito sull'educazione in Brasile. Allora gli dicevo che il concetto di "scuola unitaria" di Gramsci e quello di "scuola politecnica", scarsamente menzionato da Marx intorno al 1850 (Marx 1974) e poi ripreso da Lenin circa 1917 (Lenin 1977), erano considerati come se fossero una stessa proposta. A mio avviso, il fatto di non aver diffuso una chiara distinzione tra i due concetti era proprio una manifestazione della confusione teorica che contribuiva per debilitare l'azione politica dei settori democratici e popolari, confusione che aveva contribuito alla presentazione di proposte contrapposte alle direttive per l'educazione promosse dal governo di Fernando Henrique Cardoso in Brasile (1994-2002). Era il periodo in cui si sono realizzate riforme per l'educazione, votate in un contesto di atmosfera autoritaria, tra le quali si trova una legge nazionale (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – numero 9394/96) e anche ordinamenti multipli per modellare la scuola media professionale,

Le riflessioni che realizzavo sul tema, dicevo a Manacorda, mostravano che la confusione tra quelle proposte di scuola risalivano ai presupposti teorici che accompagnavano la diffusione del pensiero pedagogico di Gramsci in Brasile, nella decade degli Ottanta. Questi presupposti non distinguevano le specificità del contesto storico e politico nel quale Gramsci aveva prodotto le sue riflessioni e quello nel quale Marx e Lenin erano vissuti e avevano prodotto il loro pensiero. Una tale assenza di differenziazione cancellava le specificità di ciascuna delle proposte di scuola, che finivano per essere considerate equivalenti e identiche (Cfr. Dore Soares 2001; 2000; 1999; 1996). Diversamente rispetto a questa tendenza, il concetto di *politecnicismo* non poteva essere inteso come analogo a quello di *scuola unitaria*, giacché quest'ultimo rappresentava, dal punto di vista tattico e strategico, un superamento politico del primo.

È stata per me una meravigliosa sorpresa la dichiarazione che ho ricevuto da Manacorda, nella sua risposta alla mia lettera, dove si assumeva una parte della responsabilità per la confusione concettuale che io avevo indicato, come si legge più oltre:

«Credo infatti di essere anche io, magari con Dermeval Saviani, responsabile di questa confusione, con le mie lezioni in sei università, tra cui quella di Minas Gerais (Belo Horizonte), e col mio libro sulla *Storia dell'educazione dall'antichità ai nostri giorni*, tradotto presso Cortes editrice nel 1979, e l'altro *Marx e la pedagogia moderna* (titolo - ahimè - editoriale: io l'avevo intitolato *L'uomo onnilaterale in Marx*), tradotto nelle edizioni Iniciativas editoriais, Lisboa, 1975. E non so se sia stato tradotto anche *Il principio educativo in Gramsci*, dove può darsi che io "confonda" un po' Marx e Gramsci, giustificando la tua osservazione. Comunque, io distinguevo in Marx "politecnica" da "tecnologica"; e poi, Marx e Gramsci sono ormai da vedere "nella storia".

Detto questo, non intervengo ora sul merito delle questioni che tu poni. Ma vedo che tu le poni con molta intelligenza, cogliendo, nella loro forma specifica, i problemi del Brasile, che sono, in forme generali quelli comuni a tutto il mondo "occidentale". Dirò solo che la difficoltà consiste nel fatto che comunque la scuola, che pur tende a conservarsi immutata come ogni sovrastruttura, è subordinata alla struttura sociale e alle sue tendenze in atto, ma non riesce ad adeguarsi se non in ritardo: e, d'altra parte, proprio non deve adeguarsi, ma deve a sua volta sollecitare i diritti trascurati e il mutamento. L'"identità" col mondo produttivo non può essere se non generica e tendenziale. E la "cultura generale", che una volta poteva essere omogenea e condivisa, oggi non lo è più, o lo è solo seguendo il modello più avanzato, cioè quello americano, scontrandosi con le vecchie imposta-

zioni; nel mondo antico, in sé unitario nelle singole patrie, anche se duramente diviso in classi, la cultura della scuola si iscriveva in quella della società: i luoghi primari (famiglia, scuola, classe, ecc.) non erano in contrasto con quelli secondari (stato, ecc.). Oggi non c'è relazione tra la "cultura" dei *nicos delle favelas* e quella della globalizzazione. Come può la scuola mediarle? Come può non apparir estranea agli uni e all'altra?» (Manacorda, Lettera a Rosemary Dore, Aprile/2001).

Toccando un argomento che avevo cercato di far risaltare di modo ampio nelle mie ricerche, la lettera di Manacorda mi ha sensibilizzato in modo speciale. Almeno egli riconosceva e ammetteva l'esistenza della menzionata confusione concettuale tra la scuola politecnica e la scuola unitaria. In Brasile, invece, il tema continua ad essere, fino ad oggi, offuscato da una cortina di fumo. L'osservazione di Manacorda, mostrando una dimensione non soltanto nazionale del problema, mi ha incoraggiato a continuare studiando le "radici" della confusione tra il pensiero di Marx e quello di Gramsci, presenti nelle interpretazioni del principio della scuola unitaria. Questo è stato il tono del dibattito che ha dato inizio all'intervista sul lago di Bolsena.

Nella mia opinione, il tema delle differenze tra le proposte pedagogiche di Marx e di Gramsci è assai complesso. Direi che, nell'appropriarsi del concetto di politecnicità, proveniente dall'iniziativa della filantropia inglese, Marx ha cercato di ridimensionarlo per svolgere l'idea secondo la quale il metodo di unione del lavoro con l'istruzione dovrebbe orientare la lotta dei lavoratori per costruire una scuola che corrispondesse alle sue aspirazioni politiche più ampie (Marx 1974, 405). Nella sua posizione, però, c'è una caratteristica: egli difende un modello di scuola rivolto chiaramente alla classe lavoratrice e non alla società complessiva¹.

Poi, quando Lenin ha ripreso il concetto di istruzione da Marx, ha cercato di iscriverlo nella politica di costruzione del socialismo e è nata l'idea di "scuola unica del lavoro". Nello svolgere il concetto di "insegnamento generale e *politecnico*", che ha sostituito l'idea di "insegnamento generale e *professionale*", allora presente nel programma del Partito Operaio Socialdemocratico della Russia (Lenin 1975, 66), Lenin e la sua moglie, Krupskaja, hanno evidenziato che, mentre il concetto di "insegnamento *professionale*" era collegato alla forma della produzione artigianale, l'"insegnamento *politecnico*" si riferiva alla diversità di lavori che l'uomo è stato convocato a praticare nella produzione industriale moderna, essendo fondamentale alla sua formazione generale (Apud: Manacorda 1989, 314). Il passaggio da un concetto all'altro si basa, nella riflessione di Marx, sulla rottura della grande industria con l'artigianato, che ha liquidato la specializzazione professionale e ha dato luogo all'universalizzazione delle capacità tecniche. L'istruzione politecnica era una proposta indirizzata alla formazione di uomini capaci di realizzare qualsiasi il lavoro e non soltanto di specialisti, come suggerisce l'istruzione professionale.

Nonostante si verifichi un progresso nel dibattito sul concetto socialista di educazione durante la prima fase della rivoluzione sovietica (1917-1924), c'è una

1 Nella Critica al Programma di Gotha, Marx afferma che la domanda – rivolta alle cariche dello Stato, – di un'educazione popolare generale, proposta dal Programma del Partito Operaio Tedesco, potrebbe significare volere che le classi alte si conformassero alla modesta educazione offerta dalla scuola pubblica, cosa che lui suggerisce non meritare credito (Marx 1975, 240-241).

questione fondamentale, nel campo teorico e storico, che ha limitato lo svolgimento della nozione di politecnismo in relazione alla proposta di scuola nuova o "scuola unica", che allora era presentata per la borghesia imperialista. Si tratta della questione che Gramsci ha sottolineato nelle sue riflessioni sullo Stato capitalista: la situazione economica e politica della Russia nel 1917 assomigliava a quella dell'Europa occidentale nel 1948. Che cosa vuol dire Gramsci con questa analogia? Richiama l'attenzione al fatto che la società civile in Russia era molto debole, in concreto non esisteva, e predominava la società politica, la forza e non il consenso. Era ancora assente della concezione della lotta sociale il principio della conquista dell'egemonia e perciò l'organizzazione delle classi sociali e la loro lotta addirittura si verificano in un terreno prevalentemente corporativo. Queste condizioni caratterizzano un tipo di lotta politica tra le classi sociali fondamentali che Gramsci ha chiamato "guerra di movimento". È questo il contesto che marca le polemiche sulla scuola unica del lavoro o la politecnica.

Già le riflessioni di Gramsci sulla società civile e lo Stato lo conducono a un nuovo svolgimento del concetto socialista di educazione. Egli presenta il concetto di "scuola unitaria", il quale significa una rottura dialettica con l'idea di "istruzione generale e politecnica". Questa rottura si inserisce nel quadro maggiore della sua analisi del rapporto tra lo Stato e la società, che si era profondamente alterato e già non corrispondeva più alle formulazioni che Marx aveva fatto nella metà del secolo XIX. Nel momento storico in cui Gramsci pensa il problema della scuola, i rapporti sociali erano molto più complessi, dopo l'evoluzione della società civile, l'ambito dell'organizzazione politica degli interessi sociali multipli.

La gran novità introdotta da Gramsci, rispetto al concetto di società civile e di egemonia, consiste nel conferire alla cultura un'importanza che essa non aveva mai sfruttato nel pensiero socialista. Per questo, senza nemmeno essere pedagogista, egli considera la scuola assai importante per l'organizzazione culturale dei lavoratori. Così importante come lo era l'organizzazione del sindacato, a livello economico, e quella del partito, a livello politico.

La scuola unitaria di Gramsci persegue l'obiettivo di distruggere la dualità dell'organizzazione della scuola perché le masse sociali possano accedere a una formazione umanistica e tecnica armonicamente equilibrata. Intende addirittura favorire la loro inserzione nel mondo del lavoro e la loro partecipazione alle decisioni politiche, rispetto alle loro vite. Nell'organizzazione dualistica della scuola la formazione professionale si rivolge alla classe lavoratrice e ha l'obiettivo di prepararla all'esecuzione di funzioni specializzate e strumentali all'interno del settore produttivo. La proliferazione di scuole di questo tipo è stata presentata ai lavoratori come una possibilità di qualificarsi per occupare posizioni più prestigiose e di status nella società. Però i lavoratori non sono riusciti a ottenere nemmeno questo, perché le qualificazioni che sono state loro offerte erano molto stratificate e rinforzavano la gerarchia delle occupazioni nel mercato di lavoro e, così, le differenze sociali.

Nel passaggio dal secolo XIX al XX, quando la borghesia ha cercato di riformulare tatticamente e strategicamente le condizioni politiche di conservazione dello Stato capitalistico, ha rivolto una critica alla formazione professionalizzante e ha formulato un progetto per la "scuola unica" o "scuola attiva" (Dore Soares 2000). Attraverso una strategia "trasformista", ha incorporato riflessioni socialiste sulla scuola del lavoro al suo progetto scolastico, con l'obiettivo di sottometerle alla sua egemonia.

È nell'ambito del dibattito con le diverse correnti pedagogiche del suo tempo che Gramsci propone la scuola unitaria. Egli intende la scuola come una "trincea di lotta" per l'egemonia nell'ambito contraddittorio della società civile. La scuo-

la tiene in movimento il mondo ideologico. Essendo costitutiva della “trincea” della società civile, la scuola è collocata da Gramsci nel processo di “riforma intellettuale e morale”. Il suo “principio unitario” si relaziona alla lotta per il superamento delle divisioni di classe che separano la società tra governanti e governati.

La proposta di scuola unitaria, pertanto, nasce dal dibattito di Gramsci sia sulla concezione di Stato, allora prevalente nel socialismo, sia sulle varie tendenze che si presentavano nell’ambito dell’educazione. Così, egli interpreta la “scuola attiva” come una proposta di egemonia della classe dominante e questa comprensione gli consente di affermare sulla sua propria proposta scolastica: «tutta la scuola unitaria è scuola attiva» (Gramsci, 1977, 1537). Si tratta di una formulazione che significa non solo una conoscenza dialettica della proposta borghese, ma anche una nuova direzione per la lotta delle classi subalterne per conquistare l’egemonia nelle trincee della società civile. Gramsci capisce la strategia della scuola attiva e si appropria dei suoi «elementi razionali» per spiegare il concetto di egemonia.

Per quanto riguarda la “scuola attiva”, Gramsci evidenzia «il rapporto tra maestro e scolaro [...] un rapporto attivo, di relazioni reciproche e pertanto ogni maestro è sempre scolaro e ogni scolaro maestro» (Gramsci 1977, 1331). Ma questo rapporto pedagogico “attivo” non esiste soltanto nell’ambiente scolastico. Esso sta presente «in tutta la società nel suo complesso intellettuale e non intellettuale e per ogni individuo rispetto ad altri individui, [...] tra governanti e governati [...]», insomma, esso è un rapporto di “egemonia”. Il rapporto di egemonia, spiega l’autore, «è necessariamente un rapporto pedagogico» (Ivi). La proposta della scuola attiva, perciò, può essere intesa come un progetto etico e politico di egemonia della borghesia.

Se Gramsci capisce la strategia della scuola attiva e si appropria dei suoi “elementi razionali” per spiegare il concetto di egemonia, lo stesso non si verifica nell’ambito della “sinistra storica”.

Nelle pagine della rivista pedagogica del Partito Comunista Italiano (PCI) - *Riforma della scuola* – gli educatori di sinistra si dedicano a un lungo colloquio sull’attivismo, inteso come «insieme di metodi e tecniche e come atteggiamento generale verso la didattica» (Bini 1971, 218). Il dibattito si estende praticamente per 15 anni, dal 1957 alla metà degli anni sessanta e anche più avanti (Bini 1971, 186). Soltanto nel finale degli anni sessanta, dice Bini, comincia «ad affiorare [...] che il problema decisivo da affrontare per una pedagogia marxista è quello del ruolo della scuola, della sua funzione nella società [...]» (Bini 1971, 200).

Secondo Semeraro, negli anni cinquanta, «le debolezze teoriche [...] avevano sorpreso l’intera sinistra anche sul terreno dell’elaborazione pedagogica e [...] avevano di fatto consentito la disturbata diffusione di elementi dottrinari di matrice deweyana largamente assimilati nell’ambiente laico e democratico» (Semeraro 1979, 74). Così, durante gli anni cinquanta e anche negli anni sessanta la pedagogia militante di sinistra rimane sotto l’egemonia di Dewey. Semeraro aggiunge che soltanto negli anni settanta le idee di Gramsci sull’educazione saranno più ampiamente diffuse in Italia e appariranno scritti più sistematici in quest’area (Semeraro 1979, 17, Nota 9). Prima di questo periodo, le note scolastiche di Gramsci circolavano molto lentamente e «all’interno del partito le battaglie della scuola apparivano marginali rispetto alle altre» (Semeraro 1979, 41).

In questo modo, praticamente fino agli anni settanta mancava alla sinistra il concetto di egemonia sviluppato da Gramsci quaranta anni prima. L’evidenza di questa mancanza appare nel discorso di Semeraro, quando afferma che, prima della diffusione delle idee di Gramsci sull’educazione, si incontrava nel PCI un’obiezione rispetto alla scuola, perché si credeva che la trasformazione della

scuola richiedesse la trasformazione di tutta la società. Qui, come indica Semeraro, è presente un problema di orientamento che non è di poco conto: «che occorra cioè cambiare dapprima la società per trasformare la scuola» (Semeraro 1979, 46).

È in tale ambiente di un'ammessa ignoranza delle idee di Gramsci sul ruolo dell'educazione e della scuola che il professor Manacorda, come rappresentante della commissione Culturale del Partito Comunista Italiano, inizia una ricerca sull'educazione nei paesi sovietici. Da questa ricerca risultano tre libri sull'educazione nel socialismo, nei quali è completamente assente qualsiasi menzione al pensiero di Gramsci.

I libri di Manacorda mostrano che il modello "politecnico" è sviluppato nel corso della rivoluzione sovietica, fattore che indicherebbe una ripresa della proposta presentata da Marx sull'unione dello studio col lavoro produttivo. Se Marx ha menzionato questo legame come un **metodo** didattico², nell'Unione Sovietica questo metodo è diventato un **principio**. Inoltre, le tre dimensioni dell'educazione, vagamente enunciate da Marx nei suoi scritti (educazione mentale, educazione fisica e addestramento tecnologico³), sono state ridotte a un'unica parola: **scuola politecnica**.

Tuttavia, secondo Manacorda, sia nel periodo di Lenin, sia dopo la sua morte e fino all'ascesa di Stalin, non si incontra un ambiente favorevole all'elaborazione chiara di quel modello "politecnico". Nel contesto che segue alla morte di Lenin, l'idea di scuola del lavoro portata avanti è una "scuola di fabbrica". In questo modo, si arriva all'inizio del periodo stalinista senza avere una nozione chiara di che cosa sia tale "politecnismo". Nel governo di Stalin si assiste all'abolizione del lavoro in tutte le classi della scuola elementare, coronando «il processo di dissoluzione della scuola politecnica» (Manacorda 1965, 16). Inaspettatamente, un'idea mai messa in pratica, anzi una idea che ancora non era chiara, è stata abbandonata.

E il dato più sorprendente è la ripresa di quest'idea, mai esistente concretamente, nel periodo posteriore a Stalin. Nel 1956, aggiunge Manacorda, il XX Congresso del Partito permette una «svolta verso una nuova politecnizzazione» (Manacorda 1965, 18). Avviene con questa "svolta" la «richiesta fondamentale di intercalare un biennio di lavoro obbligatorio dopo la scuola media, prima dell'eventuale accesso all'università» (Manacorda 1965, 19). L'orientamento per la scuola indicato da Khrusciov, secondo Manacorda, rappresenta «il più avanzato tentativo di attuare la politecnizzazione, dando realtà a questo obiettivo lungamente perseguito attraverso l'aumento della cultura generale di base, il suo con-

- 2 Marx afferma nel *Capitale* che «Dal sistema della fabbrica, come si può seguire nei particolari negli scritti di Robert Owen, è nato il germe della educazione dell'avvenire, che collegherà, per tutti i bambini oltre una certa età, il lavoro produttivo con l'istruzione e la ginnastica, non solo come metodo per aumentare la produzione sociale, ma anche come unico metodo per produrre uomini di pieno e armonico sviluppo» (Marx 1859).
- 3 Nell'Istruzioni per i delegati del Consiglio Centrale Provvisorio dell'A.I.L., 1867, sta scritto: «Per istruzione intendiamo tre cose. Primo: educazione mentale. Secondo: educazione fisica, così come viene data nelle scuole di ginnastica, e con esercizi militari. Terzo: addestramento tecnologico, che impartisce i principi generali di ogni processo di produzione, e contemporaneamente inizia il fanciullo e il giovane all'uso pratico e manuale degli strumenti elementari di ogni tipo di lavoro» (Marx 1867).

tenuto scientifico, il legame non subordinato della scuola con la fabbrica» (Manacorda 1965, 20). Manacorda considera che questo periodo rappresenta una «evidente ripresa di motivi del primo periodo rivoluzionario» (Manacorda 1965, 21).

Infine, quando analizza l'educazione nei paesi socialisti, Manacorda afferma che, dopo la critica di Krusciov nel '56, si riesce ad arrivare al «senso più vero delle indicazioni marxiane», cioè «quello di suggerire non tanto il lavoro *manuale* (che certo egli suggerisce), quanto il lavoro *produttivo*, il lavoro di fabbrica, poiché la fabbrica è il modo tipico della produzione moderna» (Manacorda 1965, 4; corsivi miei). Dunque l'idea di politecnica, ipoteticamente vincolata a Marx, non è più che il legame con "l'istruzione di fabbrica". È questo modello che è adottato in tutti i paesi del blocco sovietico nel periodo 1956-1961.

E l'unione dell'insegnamento col lavoro produttivo è considerato «il principio fondamentale dell'educazione di una personalità onnilateralmente sviluppata» (Goncjarov 1965, 282). Tuttavia, l'idea di un uomo sviluppato in tutte le sue dimensioni, l'onnilateralità⁴, si rivela essere uno slogan retorico.

L'Unione Sovietica non ha mai preso seriamente l'idea di onnilateralità. Invece, è stata capace di soffocare qualsiasi movimento di emancipazione, come è successo in Ungheria (1956), Polonia (1956) e Cecoslovacchia (1968). Comunque, se per Manacorda "politecnica" significa legame tra "istruzione e fabbrica", una dimensione economica della formazione scolastica, che cosa sarebbe, *effettivamente*, lo sviluppo della "onnilateralità"? Questo è un aspetto che Manacorda non affronta nei suoi studi sull'esperienza del socialismo reale. Per lui, le insurrezioni ungherese e polacca del 1956 sono state soltanto aspirazione confuse per la restaurazione del capitalismo (Manacorda 1966, 11).

Sarebbe da questa esperienza del socialismo reale, dove sono state asfissiate le aspirazioni di liberazione sociale e politica, che Manacorda trae le sue conclusioni sull'educazione indirizzata allo sviluppo della "onnilateralità"?

Osservando la riflessione di Gramsci sull'educazione con gli occhi dell'esperienza sovietica, Manacorda dirà che «americanismo e conformismo, cioè industrialismo e antispontaneismo [...] sono il punto d'arrivo della ricerca gramsciana del principio educativo» (Manacorda 1976, 7)⁵.

L'autore identifica le disapprovazioni di Gramsci per quanto riguarda la scuola sovietica, però si rifiuta di accoglierle. E le evidenze sono tante: quando Gramsci critica l'educazione dei suoi figli, a causa della formazione professionale anticipata; quando critica il piano Dalton; quando propone una scuola disinteressata; quando tratta della formazione del dirigente.

Rispetto alla formazione del dirigente, questo è un argomento che sfugge dalla ricerca di Manacorda sul principio educativo di Gramsci. Non si trova, nel suo

4 Secondo Manacorda, "onnilateralità" è un termine che compare nei *Manoscritti del 1844* di Marx – «dove è già la puntualizzazione del rapporto uomo-natura nel lavoro, come un rapporto che è insieme volontario, cosciente e universale, dove la natura tutta è fatta corpo inorganico dell'uomo, e l'industria è il reale rapporto storico con la natura – compare per la prima volta in questo contesto l'espressione 'onnilaterale', là dove Marx dice che l'uomo, appunto, 'si appropria i una guisa onnilaterale del suo essere onnilaterale, dunque da uomo totale» (Manacorda 1976, 64).

5 Il sottotitolo del libro di Manacorda, pubblicato in Italia, è "americanismo e conformismo". Tuttavia, questo sottotitolo non appare nell'edizione brasiliana, anche se l'autore lo menziona nella prefazione (Cfr. Manacorda 1990, 11).

libro su Gramsci, un'analisi della preoccupazione di Gramsci per la formazione di dirigenti capaci di condurre la lotta per l'egemonia nella società civile. Infine, è un Gramsci senza egemonia. E probabilmente è questa prospettiva che gli permette di formulare quel confuso concetto di "scuola unitaria e politecnica". È la sovietizzazione della prospettiva scolastica di Gramsci.

Pertanto, nell'intervista che mi ha concesso, nonostante si riferisca a possibili differenze tra le proposte di "scuola politecnica" e "scuola unitaria", Manacorda le ha ancora lasciate in un campo nebuloso.

Sentiamo adesso le riflessioni di Manacorda sul tema⁶.

1. Marx, Gramsci e la scuola

R⁷ - Lei è un grande studioso della pedagogia di Marx e Gramsci da molti anni. Mi ha scritto una bella lettera dicendo di riconoscere la necessità di distinguere la proposta scolastica marxiana da quella gramsciana, perché entrambe sono state diffuse come se fossero la stessa cosa. Quali sono, a suo avviso, le identità e quali le differenze fra le due proposte scolastiche?

M⁸ - Le identità sono di sicuro molte, perché Marx e Gramsci si trovano di fronte a una struttura sociale che, sebbene a più di mezzo secolo di distanza, ha le stesse caratteristiche fondamentali di una società che si sta rapidamente industrializzando. Però, detto questo, si è detta soltanto una cosa molto generale: in realtà, oltre all'ambiente sociale, oltre allo sviluppo delle forze produttive, c'è tutto l'ambiente culturale intorno, che è molto diverso. Intanto Marx matura, per esempio, in una società tedesca già molto europea, con un grande sviluppo industriale, in cui proprio negli anni della sua maturazione giovanile c'è stato un grande movimento rivoluzionario, quello del '48, che, pur sconfitto nel breve giro di due anni, aveva dato luogo a molte speranze. Marx vive in questa temperie. Gramsci invece vive e scrive, sì, in una società con uno sviluppo in generale più avanzato, dove però la sua esperienza personale è inizialmente di arretratezza e poi di una sconfitta diversa da quella che anche Marx aveva subito, con la fine del '48. Ma, a parte questo, Marx si forma culturalmente nella temperie culturale dell'idealismo tedesco, ragiona con quegli schemi filosofici, anche per criticarli a fondo. Gramsci nasce sull'esperienza dell'idealismo italiano, che è una filiazione a distanza dell'idealismo tedesco, senza però quella capacità di rinnovamento che quell'idealismo, bene o male, aveva avuto. L'idealismo italiano di Croce, e soprattutto di Gentile, è un punto di arrivo con esiti conservatori. Dunque Marx e Gramsci rispondono a un mondo in parte simile, anche a più di mezzo secolo di distanza, in parte molto diverso. Quanto agli aspetti strutturali, economici, Marx si riferisce direttamente ed, oggi, il suo punto di partenza è quello; Gramsci, al contrario, sembra muovere soprattutto da esigenze di carattere culturale, di considerazione di una tradizione culturale (tu le hai viste benissimo queste cose, riassumendole nel problema della creazione di una coscienza collettiva generale, moderna, attraverso un proces-

6 Vorrei manifestare i miei ringraziamenti speciali a Elena Cervini che ha fatto un paziente e bel lavoro di trascrizione delle cassette originali dell'intervista al Professor Manacorda.

7 Professoressa Rosemary Dore sarà segnalata come "R".

8 Professor Mario Manacorda sarà segnalato come "M".

so di egemonia, cioè che è cosa diversa dal dominio). Questo problema è tipicamente gramsciano; per Marx è ancora di là da venire, sebbene anche lui pensasse ad una prospettiva d'avvenire, alla presa del potere politico, eccetera. Comunque, Marx, ai suoi tempi, considerava anzitutto, insieme con Engels, le proposte dominanti del mondo borghese, industriale, e la richiesta che veniva allora da quel mondo era soprattutto di una nuova istruzione di carattere politecnico, cioè pluri-professionale; e lui sembra accettare, lì per lì, questa proposta, ma in realtà la critica subito, indicando in essa, già nel '47, mi pare, "la proposta prediletta dai borghesi", perché è una forma di istruzione destinata a fornire all'industria una manodopera capace di versatilità pluri-professionale, adattabile per varie professioni. Nel suoi primi scritti non c'è molto sulla scuola. La questione scuola, più in generale istruzione (la scuola è solo una delle forme, anche se è la più organizzata, dell'istruzione), matura in lui più tardi, nell'estate 1866, forse direttamente per lo stimolo della sua partecipazione al I Congresso dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori, che era il momento in cui stava licenziando le forze del I libro al Capitale, il solo da lui pubblicato in vita. E forse proprio da quell'intervento derivano sul capitolo X le fondamentali pagine della situazione tecnologica, tecnica e pratica, che io suppongo inserite da lui all'ultimo momento. Poco più tardi, intervenendo al Consiglio della stessa Associazione, trattò soprattutto di due cose: oltre, naturalmente, il rapporto istruzione-lavoro, se l'organizzazione dell'istruzione dovesse essere statale o no e quali dovessero essere i contenuti e i fini dell'educazione. Sul problema dell'intervento statale nell'educazione, Marx, già allora contro quelli che sono stati gli esiti del socialismo reale, pur chiedendo che l'istruzione fosse organizzata dallo Stato, sosteneva nettamente che non ci deve essere nessun intervento ideologico da parte dello Stato.

R - Cioè...

M - Cioè, diceva chiaramente che bisogna escludere Stato e chiesa da ogni ingerenza nella scuola e che, quando si parla di scuola statale, non si deve confondere Stato e governo. Lo Stato è, per lui, il culmine politico della società civile, con la quale però non si confonde e alla quale non dà ordini: organizza le scuole, ma non interviene al loro interno con indirizzi ideologici. Marx porta l'esempio degli Stati Uniti d'America, dove, diceva, la scuola è statale, sia pure affidata ai Comuni, ma non c'è intervento diretto del Governo. Cioè, la scuola deve essere un'istituzione di carattere nazionale, organizzata dallo Stato, ma che vive al suo interno di una totale libertà, in cui né lo Stato né la Chiesa possono ingerire. Egli arriva addirittura a negare che ci possano essere nella scuola insegnamenti ideologicamente orientati; nella scuola, dice, si dovrebbero insegnare solo materie che non diano luogo a discussione: né la religione, né altre materie opinabili, tanto meno orientamenti di partito, dovrebbero trovare posto nella scuola. Dunque, la sua è una concezione dello Stato e dell'istruzione che potremmo dire di liberalismo progressivo. Per spiegarmi meglio, ti faccio un esempio: lo stato liberale italiano ha organizzato, per la prima volta, l'istruzione come compito dello Stato politico, il che voleva dire sottrarla alla chiesa; tuttavia nel suo conflitto con la chiesa, ha creato un'istruzione statale fortemente ideologizzata, anch'essa ideologicamente influenzata, questa volta dallo Stato. Noi in Italia abbiamo creato una scuola liberale che, per le scuole elementari, subiva l'influenza ideologica dello Stato e della chiesa e, per le scuole di ordine superiore, subiva l'influenza ideologica dello Stato liberale. Non c'era più, o non c'era più tanto, l'influenza ideologica della chiesa, ma non c'era nemmeno libertà; c'era l'influenza dello Stato. Marx, invece, auspicava una scuola organizzata razionalmente dallo Stato, in cui non ci fosse influenza

ideologica né dello Stato, né della chiesa, né dei partiti. E questo era un Marx liberale. Su questo punto, che è un punto pregiudiziale dell'organizzazione dell'istruzione, Gramsci appare (lo dico forzando un po' le cose) paradossalmente meno "liberale" di quanto non fosse Marx, perché egli avverte fortemente la necessità di una scuola dove si attui un forte impegno di egemonia, per la formazione culturale delle popolazioni. Per Gramsci, che viene dalla Sardegna, cioè da una popolazione contadina, incolta, immersa in un folclore arretrato e che ha poi fatto l'esperienza di una classe operaia moderna a Torino, il problema fondamentale nella formazione delle giovani generazioni è quello di portare tutta la popolazione al livello più elevato della cultura diffusa, cioè di superare il folclore, l'idiotismo particolaristico. In lui c'è quindi una forte accentuazione dell'impegno educativo, anche se ciò non significa mai l'intenzione di un'educazione ideologicamente orientata, come educazione di partito o di un solo gruppo sociale, naturalmente. Anche Gramsci ha pagine molto dense sul rapporto Stato-società civile, partendo dalla necessità di una scuola che sia organizzata sul piano nazionale, una scuola statale: non c'è un'intenzione ideologica, ma una forte intenzione formativa. Perciò, in polemica contro i residui di rousseauvianesimo, di puerocentrismo, di spontaneismo, presenti allora nell'idealismo del gentiliano Giuseppe Lombardo Radice, egli evidenzia questo bisogno di educare il popolo, la sua parte meno sviluppata, ad essere "contemporaneo alla sua epoca". C'è un'accentuazione di questa esigenza, che in Marx non c'era. Però, nonostante questa accentuazione diversa, le due proposte sono molto vicine, mirando ambedue all'elevamento culturale dell'intera popolazione. L'altro punto fondamentale è il rapporto tra istruzione e lavoro. Marx (siamo sempre nel 1866), dice: «per istruzione noi intendiamo tre cose: *istruzione intellettuale, tecnologica, teorica e pratica ed educazione fisica*». Sono tre momenti dell'istruzione che egli non inventa: circolavano nella cultura dominante d'allora, nella ricerca dei pedagogisti, che lui tuttavia precisa meglio. Riguardo alla cultura, per quanto ricordo, non ci sono passi in cui Marx si attardi a definirla e dobbiamo, dunque, pensare ad un'accettazione di partenza della tradizione culturale dominante, umanistica in senso lato. Sull'istruzione tecnologica, teorica e pratica ci sarebbero molte cose da dire, prima di tutto perché queste testimonianze su Marx non le abbiamo in testi suoi definitivi, ma soltanto nelle registrazioni stenografiche di un suo intervento in inglese (che poi è stato tradotto in russo e in tedesco, con qualche imprecisione: bisognerebbe vedere bene questi testi, dove in genere si traduce "politecnico", quando Marx ha inteso "tecnologico", che è cosa diversa). Qui torno a quello che dicevo per il 1847 (sono passati quasi vent'anni), quando Marx, correggendo Engels, diceva che l'istruzione politecnica è la proposta prediletta dai borghesi. Nel 1866, specifica che si deve trattare non di un'istruzione politecnica, cioè pluri-professionale, che prepari alla versatilità nel mestiere, ma di una istruzione tecnologica, teorica e pratica, cioè un'istruzione che abbia in sé un contenuto culturale scientifico e moderno. E le pagine più chiare su questo punto sono proprio sul *Capitale*, se non sbaglio nel capitolo 11, al centro del libro, dove parla della modernissima scienza della tecnologia. Secondo me, sono state scritte mentre Marx correggeva le bozze del libro, perciò aggiunte all'ultimo momento, sullo stimolo di quanto egli era venuto dicendo nel dibattito dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori. C'è un perfetto parallelismo tra quanto lui diceva in quell'intervento e quanto scriverà nel *Capitale*, in pagine che non hanno precedenti nelle stesure che precedono la stesura definitiva, cioè nella *Critica dell'economia politica* del '57 o nel *Grundrisse* (linee fondamentali dell'economia politica), che sono il suo ultimo abbozzo. Ci sono, nel *Capitale*, alcune pagine nuove rispetto ai *Grundrisse*, in cui parla della tecnologia teorica e pratica, in vista della creazione di un uomo onnilaterale, cioè capace non solo di essere pronto al mu-

tamento degli sviluppi tecnologici dell'industria, ma anche di essere capace di tutte le possibilità culturali personali, di studio e anche di svago, di gioco, di partecipazione alla vita sociale. Sono molte le pagine in cui Marx esalta questa ideale figura di uomo capace di godimenti superiori: a partecipare alla vita sociale, leggere giornali, leggere libri, educare i figli, godere dei prodotti dell'arte e così via. Egli pensa ad un uomo che sia onnilaterale tanto nella produzione, come lavoratore concreto nella moderna struttura di fabbrica, quanto nei personali consumi e godimenti intellettuali, seri o di svago. Questa è una prospettiva che non ha niente a che fare con la pluri-professionalità dei borghesi; può essere messa sotto il titolo appunto di istruzione tecnologica, teorica e pratica. Tutto ciò è visto in rapporto al lavoro come produttore di vita e poi, soprattutto, in opposizione all'alienazione dell'uomo che avviene nel lavoro di fabbrica, dove l'operaio è del tutto alienato, cioè privato di tutto ciò che è umano; perché il lavoro che prima, nella produzione artigianale tradizionale, di tipo "medievale", era, sia pure in ambito limitato, espressione di sé, delle proprie capacità, del proprio gusto, diventa invece un'attività in cui l'uomo è ridotto ad accessorio di una macchina, schiavo dei processi della macchina, ed è niente più che l'uomo perduto a se stesso: il lavoro, la manifestazione di sé, diventa l'uomo perduto a se stesso. Di fronte a questa condizione, Marx addita – e nello stesso tempo vede la cosa attuarsi concretamente – la possibilità di un uomo che invece recuperi quest'antica possibilità del lavoro inteso come manifestazione di sé. Parla proprio di "recupero", "*Zurücknahme*", di una possibilità naturale di qualche cosa che si era perduto negli ambiti della produzione industriale, ma che proprio con le possibilità che essa offre può diventare totale capacità di manifestazione di sé. Comunque, lui ha di fronte a sé la realtà del lavoro alienato, ma anche questa prospettiva, che non è solo utopica o un auspicio ideale, ma un processo in atto contraddittoriamente: perché, se nella fabbrica l'operaio non è più padrone né del luogo, – la fabbrica, l'opificio, – né degli strumenti di lavoro, – le macchine, – né della materia prima, né della scienza, – perché la scienza appartiene al capitalista e ai suoi intellettuali (l'operaio non sa come funziona la grande fabbrica di cui è parte) – è ridotto a accessorio della macchina ed è privato della disponibilità del prodotto sul mercato, dove perciò non entra autonomamente con gli altri uomini e, insomma, non ha proprietà di niente, nemmeno di se stesso; ebbene queste sono tutte manifestazioni concrete di un impoverimento dell'uomo, dell'alienazione. Tuttavia, nella stessa produzione capitalistica di fabbrica, quella prospettiva, a "*Zurücknahme*", diventa non solo possibile, ma addirittura necessaria. Infatti, il capitalista tende a ridurre il tempo di lavoro, necessario per il mantenimento dell'operaio, per dedicarlo alla produzione di profitto, e un aumento del tempo di lavoro disponibile che può essere dedicato all'accrescimento delle capacità universalmente umane, non solo nella produzione, ma anche nei consumi e nei "godimenti superiori", in vista di una creazione di una "totalità di uomini totalmente sviluppati". Cioè, la stessa produzione di fabbrica, moltiplicando la capacità di produzione, potrebbe condizionare un generale sviluppo umano, cosa che, nei fatti, non avviene. È di fronte a questa struttura di fabbrica, alla crescita della tecnologia e alla prospettiva possibile di una utilizzazione umana, che nel suo pensiero si incentra sull'idea di una scuola fatta, oltretutto di cultura disinteressata tradizionale, soprattutto della cultura tecnologica, inerente ai modi di produzione moderni della vita umana. E aggiunge, cosa da non trascurare, l'educazione fisica, che allora cominciava a diventare una cosa ben sentita in tutta Europa ed è anch'essa un aspetto della formazione dell'uomo "unilaterale", completo. Dunque in Marx tutto parte dalla considerazione del lavoro, considerato come produzione di vita, nelle forme allora attuali della produzione di fabbrica. In Gramsci, invece, è in gran parte punto di partenza la questione dell'egemonia e tu

l'hai dimostrato molto bene, in una ricerca sulla funzione degli intellettuali, sul rapporto Stato-società civile. Però io dico che, in concreto, quando Gramsci, nello svolgere il discorso sugli intellettuali, ad un certo punto, senza nemmeno andare a capo, introduce un motivo economicistico, industrialistico, e questo è lo stimolo per passare immediatamente a parlare di scuola; ebbene anche lui, in un certo senso, è marxiano. Sta parlando di intellettuali e di egemonia (vedi Quaderno 4), senza andare a capo, dal discorso sugli intellettuali passa a dire che nella società moderna le scienze si sono talmente sviluppate...

R – e intrecciante alla vita...

M - Sì, e si sono talmente intrecciate alla vita che ogni ramo della produzione ha bisogno di una sua scuola professionale: ne nasce perciò una disgregazione di scuole che assomiglia un po' all'idea di quella scuola politecnica che Marx diceva prediletta dai borghesi. Cioè, c'è una disgregazione di scuole che tende a creare l'operaio immediatamente disponibile per un dato ramo della produzione o al più per una limitata versatilità, senza tener conto dei bisogni di una promozione umana completa, "disinteressata" (non so se la parola italiana ha lo stesso senso in portoghese), cioè non immediatamente interessata o destinata a uno scopo lavorativo. Perciò, il suo è un approccio che, con parole diverse, con tono diverso, ci riporta però allo stesso problema che Marx aveva trattato allora. Poi, certo, in Gramsci il problema della scuola si allarga molto al di là di quanto non sia stato in Marx. In Marx abbiamo poco più di quelle indicazioni, in Gramsci ci sono tante altre cose perché, una volta individuata questa tendenza della scuola moderna a una disgregazione di specializzazioni professionali e, dopo, averle contrapposto la necessità di una scuola unitaria, che prepari contemporaneamente a lavorare intellettualmente e manualmente (e tra parentesi spiega "industrialmente", cioè manualmente in senso moderno), una volta tracciata questa prospettiva come necessaria, gli entra nell'interno dei problemi, cioè passa a parlare dell'organizzazione della scuola, appunto unitaria ed eventualmente con i colleghi per poter educare pienamente tutto il giorno, e poi della questione dei contenuti e del principio educativo, dei fini e della didattica: tutte cose che in Marx non c'erano, e dopo i suggerimenti di Gramsci sono moltissimi.

R - Io vorrei segnalare che, anche se le due proposte sono ispirate a questa unità tra lavoro manuale e intellettuale, (che significa, nell'orizzonte politico, il superamento delle divisioni di classe), sono diverse come strategie politiche...

M - Come strategie politiche?

R – Sì.

M - Dal punto di vista della scuola, sono troppo poche le indicazioni in Marx, ma le diversità ci sono: non tanto, però nella prospettiva strategica... No, non credo.

R - Se non c'è il concetto di egemonia in Marx, mentre si trova in Gramsci, la strategia politica per quanto riguarda le forme del diffondere e del concretizzare le loro rispettive proposte scolastiche, è diversa.

M - Certo in Marx non c'è il problema dell'egemonia, questo è sicuro; e non c'è nemmeno definizione di un contenuto, di una didattica, di un principio educativo nel senso del rapporto umano, tra maestro e discepolo, e la scelta tra puerocentrismo e autoritarismo nella scuola. Tutti questi problemi in Marx non ci sono; invece Gramsci li sviluppa appunto perché si trova di fronte alla necessità e alla prospettiva di far uscire dal folclore, dalla limitatezza localistica le popolazioni più arretrate. E questa esigenza è in lui tanto forte che lo fa parlare addirittura di "unificazione culturale del genere umano", cosa che può far pensare a un'intenzione un po' etnocentrica europea, o addirittura ideologica marxista, come se dicesse: dobbiamo fare sì che tutto il mondo assuma la nostra cultura, la nostra ideologia. Alcuni antropologi culturali sono stati polemicisti con Gramsci, accusandolo appunto di etnocentrismo, che non c'è in lui, perché non pensa mai all'istruzione come propaganda. Quando, nelle lettere alla cognata, parla di Cozzoncu e di Zia Tana in Sardegna, tipi di vecchi popolani del tutto analfabeti, chiusi nelle loro concezioni localistiche, limitate, mitiche, di folclore, egli sente che occorre anzitutto sollecitare la partecipazione di tutti gli uomini agli aspetti più elevati della vita sociale, della cultura diffusa, delle capacità produttive, delle capacità di godimenti culturali. Un'esigenza pari a quella di Marx, ma che in lui parte da esperienze diverse.

R - Lei ha lavorato per una riforma della scuola, ispirata alle idee di Gramsci. Qual è il suo pensiero sull'attualità; diciamo, la fecondità o l'insufficienza delle riflessioni di Gramsci per analizzare la scuola della realtà del capitalismo contemporaneo, della realtà, insomma, del moderno mondo globalizzato?

M - Gramsci certo ha vissuto in una società che non era la nostra, perché l'accelerazione culturale e sociale dell'ultimo mezzo secolo è stata notevolissima. C'è forse più differenza tra noi e Gramsci che tra Gramsci e Marx. Come distanza di tempo, forse è più o meno la stessa, poco più di mezzo secolo tra Marx e Gramsci, poco più di mezzo secolo tra Gramsci e noi. Però, questo nostro mezzo secolo è stato il mezzo secolo, se non altro, dell'informatica e di tutto ciò che ne è venuto di conseguenza. Dunque, Gramsci è, come Marx, lo dico in senso nobile, una cosa che va studiata nella storia, e non è detto che debba essere "applicata" oggi così com'è: non dobbiamo farne mistero. Però è anche vero che i tempi della storia sono lunghi, e che le necessità, le urgenze indicate da Gramsci, in linea generale, restano valide. Noi, come Partito Comunista in Italia, nel '59 (dunque sono passati più di quarant'anni, poco meno di mezzo secolo), abbiamo proposto, seguendo Gramsci, una riforma della scuola di base, elementare e media, dai 6 ai 14 anni, ispirata ad un criterio unitario; cioè una scuola unica per tutti, con un percorso unico e anche con un relativo rinnovamento dei programmi: su questo punto non avevamo ancora strumenti culturali sufficienti, anche se qualche cosa già la proponevamo. Per esempio, in questa scuola unitaria, unica per tutti e senza un taglio netto tra elementare e media, noi mettevamo quello che nella scuola media allora non c'era: le scienze, la musica e le arti, un'idea di lavoro: cose che non c'erano nella scuola italiana. Dunque, un rinnovamento strutturale abbastanza forte, anche se ancora non ben definito.

Ma si è poi discusso per quattro anni in Parlamento e nel Paese, prima di arrivare all'unica riforma consistente della scuola che sia stata fatta in Italia, alla fine del '62, ed entrata in vigore nel '63, che ha riguardato l'istituzione di una scuola media, unica, dagli 11 ai 14 anni. Però questa legge era molto limitata rispetto alla nostra proposta, perché anzitutto parlava solo di scuola media, cioè rifiutava il principio del ciclo di base come un ciclo unico, sia pur articolato; poi per il prin-

cipio educativo e per i contenuti, dove non innovava abbastanza, lasciava infatti all'interno di questa scuola unica di base il latino, come elemento discriminante per le scelte successive delle diverse scuole secondarie superiori e non inseriva innovazioni sufficienti nel contenuto dell'insegnamento, ad esempio la matematica, le scienze, la musica e le arti, il lavoro. Restava una scuola al suo interno unica, uguale per tutti, ma vecchia come contenuti. Prima di questa riforma, nella scuola media dagli 11 ai 14 anni c'erano quattro articolazioni: il ginnasio classico, l'istituto magistrale inferiore, gli istituti tecnici inferiori e le scuole di avviamento⁹ professionale, senza contare che metà della popolazione non andava più a scuola. Noi abbiamo superato questa frantumazione e ottenuto una scuola unica: ma con dei caratteri conservatori al suo interno, quali il latino discriminante e la scarsa presenza di insegnamenti nuovi. Perciò, sebbene questa proposta avesse accolto il nostro principio unitario, tuttavia noi abbiamo votato contro perché non soddisfaceva le altre esigenze; ma per quattro anni abbiamo discusso con i nostri antagonisti politici, dai democristiani ai socialisti, che seguitavano a proporre quattro tipi di scuole postelementari, differenziate dalla presenza di più o meno latino, che così diventava da principio culturale, principio di...

R - *Selezione?*

M – Eh, più di selezione, di discriminazione di classe. Questo era il paradosso: che il latino, l'umanesimo, questo grande principio culturale, diventava apertamente emblema di divisione classista. Perciò abbiamo votato contro. Comunque, in questa nostra proposta noi ci siamo molto ispirati a Gramsci, perché abbiamo inserito nella scuola - l'avevo un po' dimenticato – anche elementi di lavoro, di tecnologia, in quanto le scienze erano legate anche ad applicazioni pratiche e questi erano principi gramsciani. Noi abbiamo ottenuto molto, data la situazione, ma poco per i nostri interventi. Tuttavia, nel corso degli anni ci si è resi conto dell'inadeguatezza del rinnovamento attuato e, tra gli anni '60 e gli anni '70, sono stati profondamente modificati i programmi sia della scuola elementare, sia della scuola media, un po' nel senso gramsciano e nostro: cioè ci è stata data ragione, perché si sono arricchiti nella scuola i contenuti scientifico-tecnici e artistico-musicali e altri, come volevamo noi nel '59. Dunque la nostra è stata una battaglia importante.

R - *Poi, facendo riferimento alle Sue elaborazioni successive, qual è il suo pensiero sull'attualità, la fecondità o l'insufficienza delle riflessioni di Gramsci per analizzare la scuola nella realtà del mondo moderno, globalizzato?*

M – Nel mondo moderno globalizzato ci sono molti elementi di continuità con il mondo industrializzato di Gramsci e, pur tenendo a parte le grandi innovazioni, le esigenze generali sono ancora quelle, anche se vanno articolate diversamente. Noi abbiamo praticamente molto sentito l'influenza di Gramsci nelle nostre proposte, che hanno significato un'innovazione. Il carattere di unitarietà, di continuità con la scuola elementare, di non discriminazione, di rinnovamento tecnologico, sono intuizioni gramsciane valide anche decenni dopo. Gramsci

9 Scuola d'avviamento, scuola triennale che, nell'ordinamento precedente all'istituzione della scuola media unica, forniva un primo insegnamento secondario per la preparazione ai vari mestieri.

(per quel poco che ha detto, perché sarebbe stato utopistico per lui insistere su queste cose e definire un programma culturale dei contenuti, dei saperi della scuola) proponeva un processo educativo che dal lavoro passasse alla tecnica, dalla tecnica alla scienza, per giungere poi a una consapevolezza storica. Questo, in una riga o poco più, era il profilo culturale della scuola da lui ipotizzata. Poi dopo ci è tornato su con un altro sintetico profilo, parlando della consapevolezza storica dello sviluppo tecnico e scientifico; più o meno è questo che lui diceva. Ora, queste sono, certo, indicazioni molto sommarie e Gramsci non poteva fare di più, non era un addetto che doveva stabilire i programmi ministeriali dell'istruzione...

R – *Perfetto.*

M – Tuttavia, sono nelle loro linee generali, valide ancora oggi, soprattutto quando suggeriscono il rinnovamento culturale, lo sviluppo della consapevolezza storica e l'eliminazione di ogni discriminazione classista.

R - *Non so se ho percepito quali sono le linee che Lei persegue nel pensiero gramsciano.*

M – Ripeto: anzitutto l'unicità della formazione di base, per non creare discriminazioni culturali e sociali nella scuola che ripeterebbero, sanzionerebbero e irrigidirebbero le discriminazioni sociali esistenti (il figlio del contadino o dell'operaio va in una scuola professionale, il figlio del "colletto bianco" va in una scuola tecnica, il figlio del ricco va in una scuola di cultura disinteressata, eccetera); e poi il rinnovamento dei contenuti adeguati agli sviluppi scientifici di oggi. E infine possiamo aggiungere un altro tema, anch'esso gramsciano, cioè la scelta tra il rigore, necessario per ogni apprendimento scientifico o culturale in genere, e la partecipazione spontanea dell'allievo. Anche qui vale sempre, secondo me, il principio che Gramsci sosteneva in polemica con Giuseppe Lombardo Radice, cioè che la scuola deve essere esigente, una scuola inevitabilmente di rigore. Però forse qui potrebbe cominciare un discorso, che in Gramsci non c'era, su una scuola che non sia soltanto scuola di apprendimenti rigorosi, ma che sia luogo di vita degli adolescenti: tutto un altro tema da approfondire: forse lo possiamo anche fare.

2. Dalla riforma Berlinguer a Berlusconi

R - *Qual è il suo pensiero rispetto alla soppressione della Riforma Berlinguer, fatta da Berlusconi?*

M - Sulla Riforma Berlinguer (Luigi, cugino del leader comunista Enrico) sta succedendo una cosa strana: che ha avuto nel suo processo molte critiche sia da destra che da sinistra, critiche diverse, anche se Berlinguer tendeva sempre a equiparare destra e sinistra come suoi rivali, accusando l'uno e l'altra di ideologismo: evidentemente il suo era pensiero e quello degli altri era ideologia. Ma in realtà oggi troviamo la sinistra (o la quasi sinistra) che difende la Riforma Berlinguer – che finora aveva criticato ed attaccato – perché trovasi all'opposizione e di fronte ad un governo Berlusconi, che vuole andare oltre le concessioni che Berlinguer aveva già fatto ad un'ideologia di destra, si è costretti a difendere Berlinguer, come ultima trincea: ma è un bel paradosso! Vedi, la riforma (o le riforme) Berlinguer è una cosa piuttosto complessa. Lui, in un suo re-

cente libro, si vanta, e non a torto, di avere per primo tentato una riforma generale dopo la Gentile del 1923; accusa anzi la sinistra, di cui lui era parte, di non aver mai pensato a questa necessità, il che è una bugia: ci abbiamo pensato, eccome! Soltanto non eravamo al governo. Però, quando nel '59 abbiamo proposto la riforma della scuola di base, dai 6 ai 14 anni, coinvolgevamo tutta la scuola; poi abbiamo proposto più volte altre leggi per la riforma della scuola secondaria e dell'università, soltanto che queste proposte di legge non sono mai state discusse e tantomeno messe in pratica. Ora, in che cosa consisteva questa riforma Berlinguer? Lui dà molte interpretazioni; spiegando che mirava soprattutto a creare una scuola che portasse tutti i giovani ad avere un risultato positivo, cioè una scuola che mirava a formare i giovani a capacità concrete – un'esigenza su cui possiamo essere d'accordo – e dice di avere pensato a una riforma delle strutture e dei contenuti. In particolare sulle strutture, sostiene di avere proposto il "riordino dei cicli", come lui dice, una cosa che noi in sostanza avevamo visto, cioè l'unità dell'istruzione di base, dai 6 ai 14-15 anni, e perciò l'unificazione in un unico processo della scuola elementare e della scuola media, con qualche variazione nella divisione degli anni. Questa era la proposta di Gramsci, che parlava di una scuola di base di nove anni e questa era la proposta che noi avevamo fatto nel '59: non ci sono differenze.

R - Sì.

M - Soltanto che Berlinguer si dimentica di noi e di se stesso, quando nega che questa ipotesi sia stata già pensata da altri e la presenta come cosa nuova. Ora, ci sono, all'interno di questa proposta unificante, cose nuove, senza dubbio; però l'idea di una scuola elementare-media unica, cioè continua sia pure fatta di cicli diversi (5 anni di scuola elementare e poi 3 di scuola media più 2), cioè il riordino dei cicli e poi, all'interno di questi, dei saperi erano cose che noi, in gran parte, avevamo già segnalato come esigenze e abbozzato. Oggi non si parla più di "contenuti", ma di "saperi" che tendono a configurarsi come gruppi di discipline e di interessi, che non coincidono più coi vecchi aspetti delle materie scolastiche – italiano, latino, greco, eccetera –, ma sono nuclei di interessi culturali, aspetti formativi come quello letterario-artistico-musicale, il sapere storico e così via. Spesso però le differenze sono solo di parole. Comunque lì hanno cercato di innovare parecchio, ma, ripeto, erano esigenze già sentite e segnalate dalla sinistra. Invece lui nega assolutamente e ignora totalmente questi precedenti, anzi, dice più volte che la sinistra non ha mai pensato a un progetto complessivo di scuola, non ha mai innovato, eccetera. Comunque, oltre al riordino dei cicli e al prolungamento dell'obbligo (anche questo era cosa pacifica, in tutte le proposte di legge italiane si parlava di obbligo prolungato), le altre proposte riguardano la didattica e la vita interna della scuola e possono essere interessanti come intenzioni, ma altrettanto pericolose per come sono attuate. Per esempio, uno dei principi su cui lui insiste molto è l'autonomia per sviluppare la democrazia nella scuola. Oggi, dice Berlinguer, c'è una scuola molto accentrata, statale (Marx, sappiamo, non la voleva e non era certo un'idea nuova per lui che lo Stato non dovesse entrare troppo all'interno della scuola); ma lui, dimenticando le nostre origini e accettando invece la tesi del federalismo e del decentramento che viene dalla Lega e dalla Destra, crea una scuola decentrata, ma non solo sugli organi regionali, provinciali o comunali dello Stato, ma anche nelle singole scuole, puntando sulla loro autonomia e sulla democrazia interna della scuola. Solo così, sostiene Berlinguer, la stessa scuola viene interessata alla Riforma e la Riforma non cala dall'alto e può attuarsi veramente.

É un'idea, secondo me, apprezzabile, ma contiene due pericoli: primo che, in realtà, questa autonomia, come è organizzata di fatto, rappresenti una moltiplicazione di piccoli centri di potere in cui il preside-manager, che apparentemente si serve della consulenza democratica degli insegnanti, di fatto domina. Non solo, ma questa autonomia può comportare anche il rischio di creare iniziative contrarie alle leggi generali dello Stato, e difficilmente controllabili, sull'insegnamento della religione, sul fatto di fare cerimonie religiose a scuola o di portare gli alunni nella chiesa cattolica più vicina, cosa che è proibita, ma che potrebbe giustificarsi dicendo di aver deciso autonomamente e che questa è l'autonomia, questa è la democrazia nella scuola. Dunque, un principio buono che però è esposto a rischi gravi. Questa autonomia poi è servita a Berlinguer per introdurre altri principi ancora più pericolosi: per fondare su di esse quello che viene chiamato il sistema scolastico nazionale "integrato", fatto insieme di pubblico e privato. In tutti i paesi civili, dice Berlinguer, la scuola è sia pubblica che privata. Solo in Italia, abbiamo una scuola statalista (il che poi è vero e non è vero), onde bisogna rompere questo schema e fare in modo che tutta la scuola, sia pubblica che privata, faccia parte del sistema scolastico nazionale, fondandosi sull'autonomia e sulla democrazia interna.

3. La parità

R - Un'equiparazione?

M - Sì. E questo vuol dire poi introdurre per questa via la "parità" tra scuole dello Stato e scuole della Chiesa, che tutto è meno che autonomia, anche se apparentemente si fonda sull'autonomia e sulla democrazia interna alle scuole. In realtà, si finisce per riconoscere alle scuole il diritto di elaborare un loro piano formativo, che viene proposto pubblicamente, in modo che gli alunni, i genitori, le famiglie possano scegliere quella o questa scuola, secondo il piano formativo. Ora, di fatto, in Italia il piano formativo ipotetico di ogni scuola sarà, per le scuole "private", il piano delle scuole cattoliche sancito da un potere da cui esse "dipendono". Riconoscere ad ogni scuola il diritto di avere un proprio piano formativo vuol dire riconoscere alla scuola cattolica il diritto di essere una scuola ideologicamente cattolica, riconosciuta come tale dallo Stato. Si potrebbe dire: niente di male, ogni scuola decide, o gli alunni scelgono. Soltanto che qui in Italia abbiamo una situazione un po' particolare: siamo il solo Paese al mondo che ha il Papa in casa.

R - Sì, è un rafforzamento senza precedenti del Concordato.

M - Non solo, va oltre il Concordato, va molto oltre il Concordato. Nella riforma, Berlinguer dice che tutte le scuole che rispondano a certi requisiti per i programmi e dimostrino un certo livello di efficienza pratica, per quanto riguarda la scelta degli insegnanti, la libertà di insegnamento, eccetera sono pari alla scuola dello Stato. Ora, il fatto è questo, che noi abbiamo in Italia una Costituzione che all'articolo 7, Comma 1°, dichiara: «Lo Stato e la Chiesa cattolica sono, ciascuno nel proprio ordine, indipendenti e sovrani». Cosa vuol dire? La Costituzione ovviamente parla dello Stato italiano, del territorio italiano. Allora, ciò vuol dire che, sul territorio italiano, ci sono due poteri indipendenti e sovrani anche se "ciascuno nel proprio ordine". Lo Stato è l'ordine temporale, la Chiesa è l'ordine spirituale (due termini di sapore cattolico e medievale). Mas, in realtà, i due ordini non sono ben definiti, o lo sono anche troppo, ma non nella Costituzione. L'ordine dello Sta-

to è definito dalla Costituzione, l'ordine della Chiesa è definito dal Codice di Diritto Canonico. Ora, il Codice di Diritto Canonico e il Catechismo della Chiesa cattolica hanno molti articoli o *canoni*, in cui si dice che le scuole cattoliche sono tenute a ispirarsi alla dottrina cattolica, che gli insegnanti, che per moralità di vita e per dottrina, non siano conformi al cattolicesimo devono essere esonerati senza nessun diritto, perdono il posto e basta. Ciò vuol dire che in queste scuole cattoliche non esiste libertà d'insegnamento, che è il fondamento della scuola statale. L'articolo 33, comma 1° della Costituzione dice «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento». Ma, mentre la scuola statale si fonda sulla libertà d'insegnamento, la scuola cattolica si fonda su una dottrina. Dunque, abbiamo da una parte una scuola libera, dall'altra una scuola dottrinarina.

R - E quando queste scuole vengono dichiarate pari...

M - La giustificazione, apparentemente democratica, è che ogni scuola deve godere della sua autonomia e stabilire il suo piano formativo; cioè, si riconosce che ogni scuola può avere una sua ispirazione ideologica e, di conseguenza, alle scuole cattoliche si riconosce il diritto di licenziare gli insegnanti. Sicché in Italia vigono due leggi: un'insegnante della scuola statale è libero, nessuno lo può incriminare perché insegna secondo Marx, secondo Kant, Cristo, San Tommaso o secondo quello che vuoi; in una scuola cattolica...

R - Invece...

M - ... invece, uno è tenuto a insegnare secondo una sola dottrina. Ma così in Italia esistono due leggi diverse. Non solo, ma in quella scuola io non potrei mai andare a insegnare, nessuno mi chiamerebbe a insegnare in una scuola cattolica, mentre un cattolico, un musulmano, un marxista o un liberale può insegnare liberamente nella scuola di Stato. Ora, questa legge di parità dichiara che la scuola dello Stato, fondata sulla libertà d'insegnamento, è pari alla scuola cattolica, fondata sulla dottrina, ovvero, a rovescio: che la scuola cattolica, fondata sulla dottrina, è pari a quella dello Stato fondata sulla libertà d'insegnamento. E questo inganno è giustificato attraverso lo stratagemma dell'autonomia.

R - Ho capito.

4. I finanziamenti

M - E poi alla parità. È così di per sé folle ed è il punto di principio più importante, si aggiungono i finanziamenti. Siccome tutte le scuole, private o pubbliche, libere di stabilire il loro piano formativo e di avere una loro ideologia, sono considerate pari a quelle dello Stato e fanno parte del Sistema Nazionale dell'Istruzione, allora lo Stato le paga, le sovvenziona. E come? Di questo si è discusso molto, dato che la costituzione lo vieta, ma Berlusconi vuole andare oltre, vuole pagare un **buono-scuola**¹⁰, **che ogni** alunno riceverebbe dallo Stato e ver-

10 Questo buono-scuola era un punto presente nel programma elettorale del centro-destra, ma non è stato inserito nella riforma della scuola deliberata dal Governo e che dovrà essere attuata in base di una delega conferita dal Parlamento al Governo stesso.

serebbe alla scuola che vuole: che è un modo per pagare, attraverso le famiglie, le scuole cattoliche, no?

R - *Ho capito.*

M – Berlusconi dà un finanziamento alle famiglie perché lo versino alle scuole che loro scelgono di frequentare. In pratica: io do i soldi a te, padre, tu li versi alla scuola che vuoi, cioè alla scuola privata, dei preti. E si è detto chiaramente che ciò è necessario perché le scuole dei preti hanno pochi alunni e molte spese e non ce la fanno. Lo ha detto anche il papa: “la scuola cattolica è povera, abbiamo pochi alunni, non possiamo più reggere perché questi alunni pagano le rette”. Allora lo Stato paga con i suoi soldi la scuola altrui, contraria al principio fondamentale della sua scuola, che è la libertà di insegnamento. Questa è la questione! Naturalmente Berlinguer accusa noi, che facciamo questo ragionamento sulla base della Costituzione, di fare ideologia: la sua è un’idea, la mia è un’ideologia, naturalmente.

5. Il progetto clericale

R - *La sua è venuta anche da una pratica.*

M - Ma lui ci accusa anche di non avere mai saputo pensare a trasferire in pratica le nostre teorie. Certo, non abbiamo mai avuto il governo. Lui l’ha avuto e, di fatto, guarda caso, ha fatto proprie tutte le richieste della Democrazia Cristiana, che ha governato per quarant’anni, ma che non ha avuto mai né la forza, né il coraggio per attuarle. È poi andato al potere un ministro post-comunista e ha fatto esattamente le cose che chiedeva la Democrazia Cristiana, che sono cose molto antiche, perché risalgono a dopo l’unità d’Italia, quando tra il 1861 e il 1870, anno di Roma capitale, il Papato ha reagito con Pio IX, fatto Santo da papa Wojtyła.

6. Il Sillabo

R – *Come?*

M – Pio IX, con l’enciclica “Quanta cura”, ha pubblicato un Sillabo (sillabo è una parola greca che vuol dire raccolta, antologia) di proposizioni da condannare con anatema; e contengono tutte le idee della modernità, del laicismo, della democrazia, del liberalismo, del socialismo e del comunismo, che vengono però elencate per lanciare contro di esse l’anatema! È molto interessante questo Sillabo perché, se tu lo leggi, è bellissimo! Ci sono tutte le idee di libertà: c’è la libertà di pensiero, la libertà di stampa ecc.; ma solo per dire, è condannata! Proprio un elenco di cose belle, fatto dalla Chiesa per condannarle. Marx diceva: se volete leggere le cose più chiare sul comunismo, leggete i rapporti della polizia. Non solo la polizia, ma anche la Chiesa, per registrare tutte le proposizioni da condannare, ha fatto una bellissima raccolta delle idee moderne. Tra queste cose da condannare, ci sono, riguardanti la scuola: 1) che la scuola debba essere affidata al potere politico, cioè allo Stato e non più alla Chiesa (che è una rivendicazione dell’Illuminismo del Settecento. Maria Teresa d’Asburgo, in Austria, nel 1774, dichiarava appunto, per la prima volta, che la scuola è un “politikum”. L’educazione del popolo è cosa politica, cioè dello Stato e non più della Chiesa.

Ora, il Sillabo enuncia questa proposizione per condannarla; 2) che non ci dev'essere ingerenza della Chiesa nelle scuole (lo richiedeva anche Marx). Anche questo è condannato: la Chiesa deve ingerirsi nella scuola, è condannata l'idea che la Chiesa non possa ingerirsi; 3) che i genitori hanno il dovere di scegliere le scuole cattoliche per i figli, cioè di sabotare la scuola dello Stato e andare alla scuola dei preti. Queste erano le tre richieste del Sillabo del 1864. Ma, in Italia, lo Stato liberale, sia pure con prudenza, si è opposto. Poi è venuto il fascismo e ha fatto il Concordato; poi è venuta la Democrazia Cristiana e ha fatto tanti piccoli imbrogli con la pratica quotidiana; poi è venuto Craxi e ha rinnovato il Concordato peggiorandolo; poi è venuto Berlinguer e ha fatto peggio del Concordato, perché ha dato quello che neanche Craxi e neanche il Concordato avevano detto, cioè la parità assoluta e, in più, mai chiesti ufficialmente dalla Chiesa, ma solo attuati sottobanco i finanziamenti. Nel Sistema Scolastico Nazionale "Integrato" anche le scuole private, di fatto quelle cattoliche, che dipendono da un altro potere, da un altro Stato indipendente e insano e sono, dunque, tutt'altro che private, vengono finanziate dallo Stato e sono riconosciute pari a quelle dello Stato. E sono, ripeto, scuole dove io non potrei insegnare, scuole dove chi insegna è obbligato a una dottrina; ma sono dichiarate pari a una scuola dello Stato, dove tutti sono liberi del loro pensiero. Diciamo pure, tra parentesi, che la libertà d'insegnamento è cosa molto difficile, perché oggi sappiamo molto bene che c'è anche la libertà d'apprendimento, cioè non possiamo andare a scuola a fare propaganda, né di cattolicesimo, né di marxismo, ma dobbiamo cercare il più possibile di rispettare la libertà di pensiero degli alunni, anche se è difficile; comunque c'è nella nostra Costituzione. Ora, in tutte queste cose, Berlinguer, dove sono buone, per esempio l'unificazione della scuola di base e altre cose, dimentica che le abbiamo già dette noi da sempre, dove sono cattive sono tutte sue e dei cattolici clericali.

7. PCI e scuola

R - Almeno da quando le avete dette?

M – Mah! Da quando ho cominciato a leggere Marx e Gramsci, ho parlato di queste cose e il Partito Comunista ha presentato progetti di legge sulla parità, o come partito o attraverso associazioni laiche insieme a liberali, democratici, socialisti, eccetera, già dagli anni sessanta, forse anche dagli anni cinquanta. Non solo, ma Berlinguer si vanta di aver inserito elementi nuovi di legame istruzione-lavoro. Bene, tutto Marx e tutto Gramsci, a cui noi ci riferiamo da quarant'anni, ci hanno parlato del rapporto istruzione-lavoro, ma Berlinguer dice che l'ha inventato lui e che nessuno ci ha mai pensato prima. È una cosa folle, ci cancella del tutto, adopera le nostre parole, le interpreta e mette in pratica (in maniera per lo meno dubbia e pericolosa) e intanto ci cancella. Nello stesso tempo, non dice mai che le sue tesi, là dove sono cattive, sono quelle della Democrazia Cristiana. Nel '94 (c'era già il Partito Democratico della Sinistra, non c'era più Partito Comunista), ci fu una riunione di trentun intellettuali, postcomunisti, ex-socialisti, ex-democristiani, sindacalisti democristiani (che pubblicarono il "Documento dei Trentuno"), e lo chiamarono "Un'idea nuova per la scuola", in cui parlavano, per la prima volta, in pubblico di Sistema Scolastico Nazionale Integrato, fatto di pubblico e privato, fondato sull'autonomia. Sono proprio i cardini delle proposte di legge Berlinguer. Lui non cita questo precedente e non lo cita perché, quando fu proposto, tutta la base comunista si oppose. Questo succedeva nel luglio del '94; poi, nel novembre e

nel dicembre successivo, il Forum Nazionale della Scuola del PDS fece proprie queste tesi, col solito prevalere del vertice sulla base del partito. La base aveva sempre protestato, ma loro hanno assunto questo progetto in cui si erano messi insieme ex-comunisti ed ex-democristiani, che erano stati sempre i nostri avversari accaniti su questi temi. C'è stato proprio un escamotage indegno in questa vicenda. Comunque, quella di Berlinguer è una riforma in cui ci sono alcune idee buone (unificazione della scuola di base, riordino dei cicli, rinnovamento dei contenuti, legame istruzione-lavoro, autonomia e democrazia interna) e c'è poi, anche il diritto allo studio; siccome la Costituzione proibisce di finanziare la scuola privata, si è trovata anche questa invenzione. La Costituzione dice: "Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato", cioè purché lo Stato non debba pagarli. Allora, lo Stato non paga le scuole ma, per garantire il diritto allo studio, paga gli studenti perché possano studiare ...

R - Paga la famiglia... in una forma indiretta....

M - E la famiglia paga la scuola. Nell'agosto 1999, Berlinguer ha presentato in Parlamento una proposta di legge sul diritto allo studio, "Disposizioni per il diritto allo studio e per l'espansione, la diversificazione e l'integrazione dell'offerta formativa nel sistema pubblico dell'istruzione e della formazione": un titolo lungo tre righe. Bene, questa legge, per il diritto allo studio, primi due articoli parla di diritto allo studio, ma lo nega come...

R - una formalità per pagare la Chiesa...

M - un grimaldello, un cavallo di Troia per finanziare la parte cattolico-clericale. Il diritto allo studio? E chi non riconosce il diritto allo studio? E, allora, bisogna pagare gli studenti perché studino. Soltanto che la Costituzione, quando pensava al diritto allo studio, assicurato dalle borse di studio e da altri sussidi, pensava alle scuole statali, non pensava alle scuole private, perché lo Stato "detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi": i Costituenti pensavano al diritto allo studio da attuarsi nelle scuole di Stato. Poi, certo, esistono anche scuole private, ma quel diritto lo Stato deve garantirlo attraverso le sue scuole; e invece, dopo che con la democrazia e l'autonomia si è data la parità, con il diritto allo studio si sono dati i finanziamenti, cosa che la Costituzione proibisce. Perciò, quella riforma berlingueriana nella scuola contiene qualche idea buona (l'unità elementare-media, il riordino dei cicli, e perciò la non discriminazione interna, e lo stesso diritto allo studio); però tutto è inquinato da queste violazioni della Costituzione, cioè la parità a una scuola che non è pari perché non è libera, i finanziamenti che la Costituzione vieta espressamente ("senza oneri per lo Stato").

R - Ho capito.

M - Anche se tutto fosse buono (ma anche le cose buone sono attuate in maniera molto equivoca), tutto è inquinato dalla presenza di questi punti che sono lì, dichiaratamente per soddisfare le esigenze dei "privati", cioè della Chiesa cattolica e, anche della Confindustria.

R - ... parità della Riforma Berlinguer che è...

M - È tutto inquinato dall'illusorio principio politico che non si può fare democrazia e laicità senza il contributo dei cattolici, cosa che, anche questa, può essere accettata, anzi è condivisibile, soltanto che non può essere il contributo dei cattolici che ti presentano delle tesi clericali anticostituzionali, ma quello dei cattolici che siano disposti ad agire per la democrazia, per la laicità. Se si collabora coi cattolici per accettare le loro idee clericali, immutate dal Sillabo del 1864, non è questo il modo di fare la libertà, la democrazia, l'autonomia. Perché da una parte all'altra i cattolici clericali si coprono seguendo le direttive del Vaticano. E poi, anche nelle parole di Berlinguer, dichiaratamente è detto che questi sono stratagemmi: «Noi facciamo il diritto allo studio e poi facciamo l'autonomia della scuola perché così introduciamo il principio che ogni scuola abbia il suo ideale formativo, anche se è ideale clericale, che non è libero». Allora, sulla base di un principio formale di libertà, secondo cui ogni scuola è libera di enunciare il proprio ideale formativo, tu accetti tra gli ideali formativi quello che nega la libertà! Questo è l'inganno, capisci? E Berlusconi andrà oltre, perché finanzia con il buono-scuola tutti quanti, incrementando così l'afflusso di studenti alle scuole cattolico-clericali, per i privilegiati.

R - Lei pensa così che Berlusconi vada ad approfondire gli aspetti ...

M - ... dico questo: che Berlinguer ha aperto la strada a Berlusconi, giustificandosi col dire che, se non l'avesse fatto lui, gli altri l'avrebbero fatto peggio. E non è vero perché, se adesso Berlusconi al governo non avesse avuto già questi precedenti di Berlinguer per andare oltre, contro la Costituzione, avrebbe avuto una tale opposizione nel Paese, che non avrebbe potuto fare niente, come non ha potuto far niente la Democrazia Cristiana per quarant'anni, pur avendo la maggioranza assoluta in Parlamento. Questa è la verità: lui gli ha preparato la strada.

R - Però, anche se Berlusconi cancella la riforma, perché lui la cancella, si apre ...

M - Lui può cancellare alcune cose che non gli vanno a genio, ma non cancellerà molto. Per esempio, adesso, i cicli, cioè l'unità tra scuola elementare e media e la nuova divisione degli alunni e le scelte dopo (su cui ci sarebbe molto da dire, è un po' complicato), creano difficoltà amministrative enormi, perché se tu riduci un anno della scuola, allora passeranno dalle elementari alla media, in un dato anno, due classi insieme e non si potrà fare, non ci sono i locali, gli insegnanti. Allora alcune cose le bloccano per ora, ma poi lo schema berlingueriano può andar bene anche a loro: ci mettono dentro quello che vogliono, no?

8. Suggerimenti per il Brasile

R - Lei sa che è molto conosciuto in Brasile e che i suoi libri su Gramsci, Marx e la storia della pedagogia sono riferimenti importanti nell'ambito dei pedagogisti, dell'analisi della scuola e dell'educazione. Cosa vorrebbe dire o suggerire ai suoi lettori brasiliani?

M - Ringraziarli e pregarli di avere pazienza di cercare di leggere i classici pensando soprattutto alla situazione del Brasile, perché io credo di avere letto in Marx e in Gramsci molte cose che spesso non si leggevano in loro. Ho parlato di un Marx liberale, in senso alto, di un Gramsci legato alla realtà produttiva, ma insieme teso alla elevazione e unificazione culturale del genere umano. Bisogna

sempre misurarsi con la realtà e so che il Brasile ha realtà sociali anche molto più differenziate di quelle che abbiamo in Italia, dove ci sono da una parte città di grandi tradizioni culturali, regioni molto sviluppate dal punto di vista produttivo e, dall'altra, campagne, un sud ancora arretrato, dove però esistono tradizioni culturali che l'antropologia culturale, se non altro, sarebbe in grado di valutare positivamente. In Brasile la situazione è anche più differenziata tra città sviluppate e un territorio immenso con zone depresse, come può essere il Nordest, se tu mi permetti.

R – Certo...

M – È così, no? Tra l'altro, è stato desertificato nel corso di secoli. Bisogna, da un lato, cercare, seguire molto le esperienze altrui e approfondirle, e dall'altro pensare anche alla realtà propria. Voi avete, fra l'altro, una situazione un po' strana in Brasile, dove c'è un clero cattolico, in buona parte (Monsignor Camara, padre Leonardo Boff, eccetera) d'ispirazione popolare, non wojtyliana, non clericale. Nello stesso tempo un clero che è molto legato al popolo (i giocatori di football brasiliani si fanno il segno della croce quasi più degli italiani, il che è tutto dire) e avete una religione cristiana diffusa, anche se straordinariamente mista con ideologie, liturgie e pratiche provenienti da culti molto diversi, al punto che alle volte non sai dire se sono cristiane o animiste, ma che comunque, sono, mi pare, molto diffuse. Sedimentazioni storiche differenti, di cui non si può non tener conto.

R – Collegato però al discorso della Chiesa di fare, come si dice?

M – Tener presente la coesistenza di tante culture differenti, senza cedere sui principi. Quello che dice Berlinguer, che non è possibile in Italia pensare ad un processo di laicità, di libertà e di democrazia senza i cattolici, tanto più credo che sia vero in Brasile, dove avete una tradizione di clero popolare che in Italia è largamente perduta. In Italia ci sono credenti cattolici in polemica con la gestione vaticana della Chiesa, ma sono minoranze minime ancora, molto attive, colte, dotate, intelligenti, ma minime. Voi avete forse un clero tanto disposto ad accettare certi principi di libertà, di democrazia e di laicità, quanto anche interessato a mantenere la propria caratterizzazione culturale, la propria ispirazione ideologica e questo può comportare anche delle difficoltà. Comunque, in generale, è un clero molto più libero, aperto, popolare di quello italiano, dominato troppo da vicino dalla gerarchia vaticana. Il problema anche lì è di collegare una cultura, che non ignori le tradizioni locali, alla grande tradizione culturale mondiale o per lo meno occidentale, che del resto si sta diffondendo su scala mondiale; sul piano didattico avere una grande disponibilità verso gli aspetti scientifico-tecnici, ma nello stesso tempo fare in modo di evitare che la scuola sia per i ragazzi un luogo di noia, di sofferenze, di rigore non compreso da loro. Noi avevamo proposto in Italia, d'accordo anche con pedagogisti europei di varie tendenze (c'è qualche cosa così anche nella scuola di oggi di Berlinguer), una suddivisione nei contenuti, nella didattica, tra a) materie comuni, fondamentali, obbligatorie; b) materie opzionali, cioè materie tra le quali è obbligatorio sceglierne alcune; c) attività elettive, cioè scelte dagli alunni. Io credo che sia molto importante che la scuola conservi l'aspetto inevitabile del rigore, soprattutto nelle materie obbligatorie: bisogna imparare una lingua nazionale comune, bisogna acquisire certe conoscenze culturali che vanno da quelle matematiche scientifiche a quelle linguistiche, eccetera, che richiedono rigore, serietà e impegno. Ma bisogna anche che la scuola sia sentita dai ragazzi co-

me un luogo loro proprio. Bisogna che la scuola diventi il luogo degli adolescenti, dove, magari soprattutto nel pomeriggio, ci sia il massimo possibile di disponibilità dei docenti, delle famiglie e soprattutto dei ragazzi, per tutte le possibili attività di lavoro o di gioco e di educazione fisica e di sport anche. Bisogna che la scuola sia il luogo di vita degli adolescenti. Berlinguer dice che nessuno ci ha pensato prima, ma io parlo della scuola come del luogo degli adolescenti da almeno trent'anni, cioè, la scuola non deve essere solo l'aula, i banchi, il rigore. C'è, del resto, una polemica di tutta la tradizione dell'*éducation nouvelle* contro la scuola fatta di aule, libri, registri, banchi, cattedre, interrogazioni, compiti, esami. Dev'essere una scuola della partecipazione, senza perdere l'elemento del rigore; ma guai se a questo momento del rigore non si aggiunge un momento di vita libera, di inventiva da parte dei ragazzi, di partecipazione alla vita sociale e della famiglia. Ogni scuola può e deve diventare, in ogni quartiere della città, in ogni villaggio, non solo l'edificio aperto per le ore di studio dei ragazzi, dalle otto a mezzogiorno, per nove mesi all'anno su dodici, ma deve diventare per tutto l'anno, il luogo di vita adolescenziale completa e insieme il centro culturale del paese, del quartiere, della città...

R - Sì, sì...

M - Deve saper organizzare tutte le possibili attività culturali e di svago: conferenze, cinema, teatro, giochi, tutto questo. Se la scuola si struttura come luogo degli adolescenti, aperto alla vita adulta e disponibile anche per le attività culturali adulte, che spesso mancano in molti paesi, allora forse la gente si potrà abituare a considerare la scuola come il luogo del rigore sì, ma anche del divertimento, soprattutto degli adolescenti, ma anche degli altri. È questo ciò a cui bisogna puntare, non soltanto pensare alla scuola come scuola. È qualche cosa di più, è la vita dei ragazzi, degli adulti, che occorre verificare attraverso la scuola; può diventare il luogo della vita, non lo è mai stato.

Grazie mille

Bibliografia

- Bini, G. (1971) *La pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Dore Soares, R. (1996). Escola nova versus escola unitária: contribuições para o debate. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, 54, abril de 1996, 141-160.
- Dore Soares, R. (2000). *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí.
- Dore Soares, R. (2001). La scuola unitaria oggi: il caso brasiliano. *Revista Critica Marxista*. Roma: Editori Riuniti, 2-3, maggio/ 2001, 62-68.
- Dore Soares, R. et al. (2001). Política de formação profissional em Minas Gerais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 25(3), set/dez, 1999, 67-72.
- Goncharov, N.K. L'istruzione pubblica nell'URSS. In: Manacorda, M.A. *Il marxismo e l'educazione* (Testi e documenti 1843-1964). Secondo volume. La scuola sovietica. Roma: Armando Armando, pp. 282-288.
- Gramsci, A. (1977). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Lenin, V.I. (1975). *La instrucción pública*. Mosco: Progreso.
- Lenin, V.I. (1977). *Sobre a educação*. 2 vols., Lisboa: Seara Nova.
- Manacorda, M.A. (1964). *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Armando.
- Manacorda, M.A. (1965). La scuola sovietica. In: Manacorda M.A.. *Il marxismo e l'educazione* : testi e documenti (1843-1964). Roma: Armando Armando.
- Manacorda, M.A. (1966a). La scuola nei paesi socialisti. In: Mario A. Manacorda. *Il marxismo e l'educazione* : testi e documenti (1843-1964). Roma: Armando Armando.

- Manacorda, M.A (1966b). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A (1970). *Il principio educativo in Gramsci: americanismo e conformismo*. Roma: Armando Armando.
- Manacorda, M.A (1977). *Storia dell'educazione*. Roma: Tascabili Economici Newton.
- Manacorda, M.A (1979). *La scuola degli adolescenti: dieci anni di ricerche e dibattiti sulla riforma dell'istruzione secondaria*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A (1986). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Manacorda, M.A (1989a). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez: Autores Associados
- Manacorda, M.A (1989b). Depoimento. *Ande*, São Paulo: Cortez, 5(10), 59-64.
- Manacorda, M.A (1990). *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Manacorda, M.A (1997). *Perché non possiamo non dirci comunisti?* Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A (1999a). *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A (1999b). Stato, società civile, intellettuali: il ruolo "progressivo" della scuola. In: Capitani, L., Villa, R. (Eds.). *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*. Roma: Gamberetti, p. 75-90.
- Marx, K. (1859). *Il Capitale*. Libro I, Sezione IV, Capitolo 13. Available from: http://xoomer.alice.it/primomaggiointernazionalista/testi/marx/capitale_studio/il_capitale_ver_studio.htm Access in: 3 aprile 2013.
- Marx, K. (1974). *El capital: crítica de la economía política*. Livro I, México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1975). Crítica ao Programa de Gotha: observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão. In: Marx, C, Engels, F. *Textos*. Vol. 2, São Paulo: Educação Sociais.
- Semeraro, A. (1979). *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*. Manduria: Lacaita.



On Educational Neuroscience. An Interview with Paul Howard-Jones

Attorno alle neuroscienze applicate alla pedagogia. Un'intervista con Paul Howard-Jones

Paolo Torresan
Santa Monica College
Torresan_Paolo@smc.edu

ABSTRACT

Paul Howard-Jones is an expert in Educational Neuroscience, who lectures at the Graduate School of Education, University of Bristol. In the following interview given in May 2013, he shares his thoughts on a number of topics he has researched over many years. First off, he insists on defining the limitations of the neurosciences in their dialogue with the realm of education (a famous example is his *pars destruens* on “neuro-myths” in his essay *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*, published by Routledge in 2010). He then addresses more recent areas of research: evaluating the impact of teaching strategies involving movement, games and creativity.

At the end of the interview, Howard-Jones states: “At the end of the day, neuroscience can only tell us what we can do, not what we should do. These decisions about balancing learners’ experience and the curriculum need to be made by educators, although hopefully educators informed by neuroscience”.

Howard-Jones argues that the concept of Neuroeducation should be conceived as a two-way dialogue between the laboratory and the classroom, without either realm eclipsing the other. Thus, though the neurosciences are known for their efficacy as a demonstrative platform, the educational sciences, too, must be recognized for their mastery of designing learning experiences.

Paul Howard-Jones è un esperto di neuroscienze applicate alla pedagogia; insegna presso la Graduate School of Education, dell’Università di Bristol. Nell’intervista che segue, rilasciata nel mese di maggio del 2013, condivide con il lettore alcune riflessioni attorno a temi sui quali da tempo la sua ricerca è impostata. In primis insiste nel definire i limiti e il perimetro nelle neuroscienze, nel loro dialogo con il mondo dell’educazione (celebre è la sua *pars destruens* dei “neuro-miti”, operata nel saggio *Introducing Neuroeducational Research*, pubblicato da Routledge nel 2010). In seconda battuta interviene sugli ambiti di più recente indagine: la valutazione dell’impatto di strategie didattiche che comportano movimento, gioco, creatività.

A suggello dell’intervista, e a ridimensionamento del ruolo di supremazia assegnato da molti alle neuroscienze al confronto con le scienze dell’educazione, valga questo suo appunto: “Alla fin fine, le neuroscienze ci pos-

sono solo dire cosa facciamo, non cosa dovremmo fare. Decisioni di questo tipo, riguardo all'equilibrio da raggiungere tra le esperienze degli alunni e il curriculum, devono essere fatte dagli educatori –idealmente, educatori che abbiano nozioni di neuroscienze”.

In sostanza al concetto di Neuroeducation va corrisposto, secondo Howard-Jones, il riconoscimento di un mutuo dialogo tra il laboratorio e l'aula, senza che un ambito si debba appiattare alle istanze del secondo. Così, se le neuroscienze si muovono agevolmente sul campo della dimostrazione, alle scienze dell'educazione va riconosciuto ampio dominio sul terreno della progettualità.

KEYWORDS

Neuroscience; Neuro-myths; Movement; Embodied Cognition; Creativity
Neuroscienze; neuro-miti; movimento; filosofia del corpo; creatività

Introduzione

The 90s and early 2000s were characterised by a *transmissive* model of the relationship between neuroscience and education. The latter received information from the former, based upon which, in turn, the educational institutions designated advisable teaching practices.

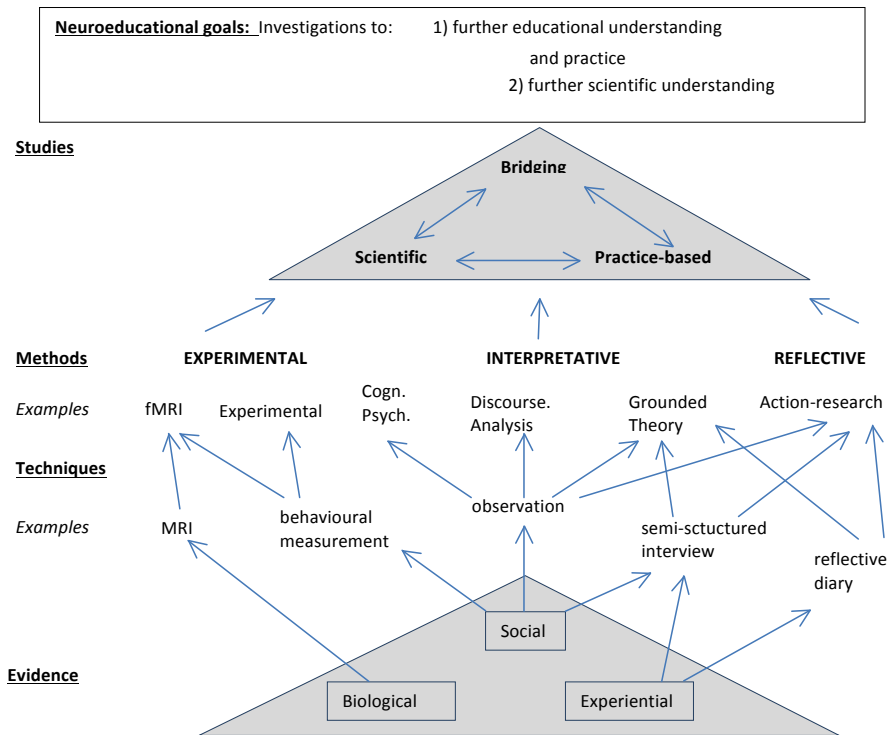
This was thus an unbalanced relationship which often gave rise to knee-jerk trends, oversimplification and misrepresentation.

Paul Howard-Jones' work seeks to fill this 'communication gap,' offering a new epistemological model and research methodology.

He describes an interdisciplinary science drawing from both neuroscience and education: one which employs both quantitative and qualitative approaches to data gathering.

More specifically, from a neuroeducational perspective, neuroscience serves to integrate data concerning biological aspects (therefore generally quantitative) into observations on social behaviours and metacognitive analyses carried out by students (more qualitative research tools).

The figure below represents the highly complex structure upon which Howard-Jones' vision of neuroeducational research (Howard-Jones 2010, 120) is founded.



The model proposed by Howard-Jones reflects his own career progression pathway: he moved into neuroscience after a lengthy career teaching computer science at a public school as well as roles as teacher-trainer and school inspector.

We recommend readers wishing to learn more about him visit <neuroeducational.net>, a site showcasing the research and resources of the *Centre for Mind and Brain in Educational and Social Contexts* at Bristol University, where Howard-Jones himself acts as coordinator. The site offers many free publication downloads, including: Howard-Jones, P. (2007) (ed.) *Neuroscience and Education: Issues and Opportunities*, London, Economic & Social Research Council; Howard-Jones, P. (2008) (ed.) *Fostering Creative Thinking: Co-constructed Insight from Neuroscience and Education*, The Higher Education Academy.

1. The neuro-myths

Prof. Howard-Jones, you have coined the term *neuro-myths* for certain poorly founded assumptions, which, nonetheless, have had a major impact on education, especially among language teachers.

1.1. The neat separation between the two cerebral hemispheres

T. - *The first neuro-myth we might tackle is the idea of a neat separation between the two cerebral hemispheres, which many educators have espoused. A number of assumptions have derived from this conception:*

- *Students can be classified as analytic or holistic, based on whether they are more left- or right-sided, neurologically speaking. In other words, more creative people are supposed to have a more “developed” right hemisphere, while more analytical individuals are thought to be more “developed” on the left side.*
- *A sort of “alternating model” for data processing (such as that developed in the 90s by Canadian neuro-educator Marcel Danesi: the “modal directionality principle” or “modal flow principle”), according to which right-hemisphere globally-oriented processes come before left-hemisphere analytically-oriented processes. In other words, some people believe that there is a sort of progression from the right to the left hemisphere during the processing of information. This entails a movement from the perception of the whole (i.e. in language learning, the meaning of a text) to the parts (i.e. in language learning, linguistic features, such as morphosyntactical, phonological, lexical etc.) and thus any attempt to present the part(s) before the whole (for example a given linguistic pattern before the text in which it is embedded) is labelled as counter-productive and “unnatural” in terms of the teaching process. However, this model (right → left) fails to explain certain behaviours: indeed, certain individuals may find their attention instantly drawn to discrete components of a text rather than its global meaning.*
- *Brain-gym tasks designed to improve mental flexibility (for example, using your non-dominant hand for certain tasks).*
- *In sum, what is your opinion on the idea of a neat separation between the left and right hemispheres and the educational conclusions derived from this, such as the ones just mentioned?*

H.J. - I think some of this confusion arises from the fact that – yes – it is true that some types of thinking processes activate brain regions that are more one side of the brain or the other. The most famous of these is language, which tends to be more left-lateralised - although, if you're left-handed, there's about a one-in-three chance that it's more on the right side. However, performance in most everyday tasks, including learning, requires many regions in both hemispheres to work together - in a sophisticated parallel fashion. This working together is helped by something called the corpus callosum – an information “super-highway” that connects both sides. That's even true for language – there are important language regions on the right-hand side, e.g. for making unusual links between words. In reality, brain activity at any moment is occurring, to greater or lesser extent, throughout the brain. If we had the technology to show brain activity as it occurs, it would show shimmering changes of activity all over the brain, fluctuating on time scales of milliseconds. The idea we use the left side of our brain in one task and the other side of our brain in another is very far from the mark. The division of people into left-brained and right-brained takes this misunderstanding one stage further – and it doesn't appear to serve any educational purpose. Actually, there has never been convincing evidence that there's any educational value in categorizing people into one sort of learning style or another.

1.2. The Multiple Intelligence Theory

T. - *The Multiple Intelligence Theory has had a major impact on education and a great many “individualized” practices have derived from it. The neurological data upon which Prof. Gardner bases his theory seems to be fairly robust. Briefly*

put, he relates certain skills to specific neurological areas (some are said to be somewhat diffuse, such as mathematical intelligence, while others are better defined), but at the same time he suggests a kind of concurrence of the different types of intelligence in solving real-life problems. By consequence, he suggests that educators should address all student profiles (the mathematically gifted, the linguistically gifted, the spatially gifted, the coordinationaly gifted, and so on), through tasks involving the broadest possible variety of symbolic systems (not only language and logical reasoning).

The Multiple Intelligence Theory therefore appears to be robust in its claims and to generate useful procedures. Nevertheless, you are sceptical about the theory and define it as a neuro-myth.

Could you explain why, and also give your opinion on the practices inspired by the Multiple Intelligence Theory?

H.J. - Gardner's MI theory proposes that it is more useful to describe an individual as possessing a small number of relatively independent intelligences, rather than possessing a single all-purpose intelligence. I know MI theory resonates with many educators, who see it as a good alternative to the idea of one general intelligence in education. Gardner has claimed "accumulating neurological evidence is amazingly supportive of the general thrust of MI theory". But the general processing complexity of the brain makes it unlikely that a theory resembling MI theory will ever emerge from it. Cognitive neuroscience is exploring the brain in terms of processes (vision, hearing, smell, etc) but not in terms of *seeing intelligence*, *auditory intelligence* or *smelling intelligence*. Within the field of neuroscience, it neither appears accurate or useful to reduce the vast range of complex individual differences at neural and cognitive levels to any limited number of capabilities.

However Gardner intended it to be used, MI theory is often applied in a "learning styles" way. That is, teachers try to teach to the strengths of each student in terms of their individual intelligences. But, as I have suggested already, it is very difficult to find evidence that such an approach to categorising learners in terms of their self-report can be effective in educational terms.

1.3. The link between neuroscience and Neurolinguistic Programming

T. - *What's your opinion of certain assumptions based on Neurolinguistic Programming (very popular among educators), according to which we can infer a "truth mode" or "learning style mode" by looking at our interlocutor's eye movements? Are they scientifically grounded?*

H.J. - It is difficult to criticise the neuroscience in NLP because, despite the title, it doesn't really appear to be based on any substantial science about the brain. I think perhaps they should drop the "neuro" in the title!

T. - *Suggestopedia is a language learning method which emphasises the remarkable potential of the human brain, something which is often underestimated. In particular, Lozanov stresses that teachers must find ways to address students' unconscious modes of learning. For example, he suggests filling the walls with posters not necessarily related to the content of the lesson (in his view, students can absorb language simply by looking around them), playing classical music while the class is listening to content; making students feel as comfortable as*

possible, and so on. What's your opinion on this idea of unconscious learning and ways to promote it?

I'm not aware of Lozanov's methods, but it is true that we can unconsciously learn. It is also true that stimulus in our environment that is not related to the task in hand can be used to improve creative output. I'm all in favour of experimenting. If something appears to work then let's research it scientifically and find out how it works – and then maybe we can make it work better!

2. Neuroscience and teaching

T. - *After reading your book, (Howard-Jones 2010) an educator might feel somewhat disillusioned since, at the end of the day, there is little evidence from the realm of neuroscience to suggest which teaching activities can best facilitate learning. However, you do state that movement is a high-impact factor. Could you explain why this is, and which kinds of movement may be most productive?*

H.J. - Well I hope not too disillusioned! There are a lot of myths out there – and today we're talking chiefly about these – but the sciences of mind and brain are revealing a lot of really useful ideas for improving education as well. Yes, movement and exercise is certainly one important area. A recent review of 50 studies concluded that adding physical activity to the school day can enhance academic performance. There are now also many studies linking exercise to improvements in neural and cognitive function amongst children. Neuroscience is also providing insight into embodied cognition, which emphasises how actions influence our learning. This includes the enactment effect, for example when we have better memory of action verbs after performing rather than simply reading them. The close relationship between fingers and mathematics is another example of embodied cognition and this has been extended in the use dance-mats for children exploring number lines with their whole body. Brain imaging studies have also shown that when we observe others carrying out actions, mirror neurons fire as if we are carrying out the actions ourselves. This helps explain why teachers' gestures can enhance memory. For example, when a teacher imitated their students' behaviour during interactions, students improved achievement in a subsequent quiz. They also reported higher perceptions of rapport, and more confidence and satisfaction about learning outcomes.

3. Neuroscience and Creativity

T. - *Are there findings supporting the importance of stress-release strategies (such as humor) or divergent thinking strategies (and creativity in general), aimed at improving mental flexibility (can we infer the existence of a "creative intelligence"?), or personalization, ie. creating a link between content and student's personal life (i.e. personal meaningfulness), or group bonding, where people feel connected one to another, or critical thinking, through which students look for flaws in dubious reasoning?*

H.J. - Findings from neuroscience support a model of creativity based on moving between a generative process producing novel ideas and a critical evaluative process for assessing their value. While evaluation is considered to re-

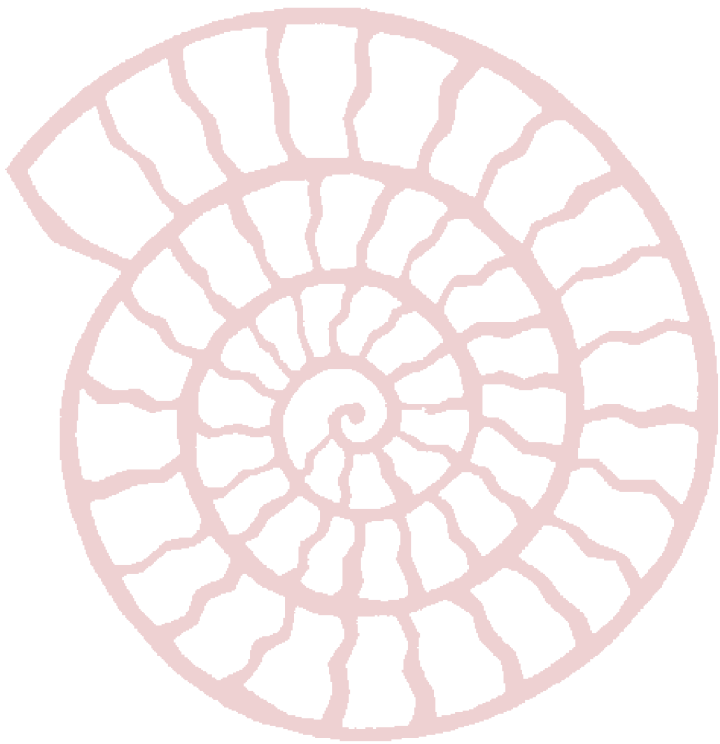
quire narrowly-focused critical attention, the generation of ideas appears to benefit from a broader focus of attention. One brain imaging study has shown how individual differences can be explained in terms of an individual's resting state of attention (i.e. whether they are more broadly or narrowly focused). Another suggests that sharing ideas with others can boost our creative output by reducing our need to suppress our own automatic associations. In our own work, we showed how incorporating unrelated stimulus into a product boosts creativity by automatically increasing neural function in regions related to creative effort and the making of meaningful connections.

T. - *From a neurological point of view, what is your opinion regarding the harmonious balance many teachers are pursuing between repetition and improvisation?*

H.J. - We know rehearsal is very important for consolidating information in memory. When you learn something new, you need more working memory when learning it. After that it becomes more automatic, freeing up working memory. This is important, because your working memory is limited. So repetition (practice) helps you learn but also prepares you learn more. But creativity and improvisation are also very important. At the end of the day, neuroscience can only tell us what we can do, not what we should do. These decisions about balancing learners' experience and the curriculum need to be made by educators, although hopefully educators informed by neuroscience.


References

- Howard-Jones, P. & Fenton, K. (2011). The Need for Interdisciplinary Dialogue in Developing Ethical Approaches to Neuroeducational Research. *Neuroethics*.
- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*. London-New York: Routledge.
- Howard-Jones, P. (2010). *Philosophical challenges for researchers at the interface between neuroscience and education*. *Philosophy of Education*, 42, 361-380.
- Howard-Jones, P. (2011). A Multiperspective Approach to Neuro-educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1), 24-30.
- Howard-Jones, P. (2011). From brain scan to lesson plan. *The Psychologist*, 24 (2), 110-113.
- Howard-Jones, P., Bogacz, R.H., Leonards, U. & Demetriou, S. (2010). The neural mechanisms of learning from competitors. *Neuroimage*, 53, 790-799.
- Howard-Jones, P., Demetriou, S., Bogacz, R., Yoo, J. & Leonards, U. (2011). Toward a Science of Learning Games. *Mind, Brain, and Education*, 5, 33-41.
- Howard-Jones, P., Washbrook, E. & Meadows, S. (2012). Neuroscience and the timing of educational investment. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, S18-S29.



Saggi / Essays





Capacitazioni e formazione: quali prospettive? Capacities and training: Possible outlooks

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi Roma Tre
giuditta.alessandrini@uniroma3.it

ABSTRACT

This essay is the edited and expanded version of a presentation given at the SIREF Summer School that took place in Venice (September 2012). Its starting point draws on “work pedagogy.” Work pedagogy is a subject that detaches itself from a merely functionalist view on the relation between the individual and her work. Accordingly, work pedagogy is understood under the light of the meanings emerging from its development, which provide a picture of increasing complexity. In fact, the “pedagogical concept of work” could be interpreted as having two horns: its first horn acknowledges that any work has an intrinsic educational-formative dimension, whereas its second horn stresses on the fact work is what prepares the subject as a being living in society.

Following these premises, this paper deals with the following issues: how is it possible to understand human development as something capable to overcome a GDP-centred approach? How is it possible to obtain a clear-cut but comprehensive account of Nussbaum’s concept of “capability”? What is the educational and pedagogical value of the “capability approach”? Moreover: how is it possible to value people’s resources in order to construct a welfare system that enhances their capabilities as subjects? Are there any “political” (in its broadest sense) implications that are entailed by the idea of a capability-oriented welfare?

Il saggio – rielaborazione della mia relazione in occasione della Summer School Siref a Venezia nel settembre 2012 – parte da una prospettiva di “pedagogia del lavoro”: questa disciplina, interpretata nella complessità dei significati emergenti nel corso del suo evolversi, è lontana da una visione meramente funzionalistica del rapporto esistente tra l’individuo ed il lavoro. Lo sviluppo di un “concetto pedagogico del lavoro” può essere interpretato, infatti, in una dimensione dualistica: sia come promozione della dimensione educativo-formativa insita nel lavoro stesso, sia come preparazione del soggetto al sociale (intendendo per sociale sia la prospettiva “idealistica” di uno Stato etico che quella di matrice attivistica che vede il sociale come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica). Partendo da queste premesse (tema sul quale si rimanda ad altri testi), il saggio tratta delle seguenti questioni: come interpretare il tema dello sviluppo umano secondo una valenza che superi un approccio mera-

mente centrato sul PIL? come interpretare nel suo significato più pieno, il concetto di “capability” nell’approccio elaborato da Martha Nussbaum? quale valenza tale approccio può avere oggi in ambito educativo e pedagogico? e, quindi, come valorizzare il potenziale delle persone come garanzia di un welfare che possa potenziare le capabilities dei soggetti? quali implicazioni di tipo “politico” – nel senso più ampio del termine – possono avere l’idea di un welfare centrato sulla capability?

KEYWORDS

Capabilities, Training, Human development, Educational capital, Citizen Accountability.

Capacitazioni, Formazione, Sviluppo umano, Capitale formativo, Citizen Accountability.

«La vera ricchezza umana non sta nel Pil ma altrove»
(Nussbaum 2010)

«The capability approach provides the intellectual foundation for human development. This approach considers human well-being, participation and freedom to be central economic and social objectives»

(Sen 2000)

1. Una premessa: la definizione del concetto di “sviluppo umano”

Lo *sviluppo umano* può essere interpretato in diversi modi e secondo diverse prospettive che non si esauriscono nella dimensione *quantitativa* ma implicano ambiti complessi, correlati alla vita sociale nella sua complessità. È doveroso fin da qui sottolineare che la focalizzazione sulla dimensione quantitativa – così come è normalmente praticato – si può interpretare come un approccio soprattutto funzionale alla crescita economica.

Per Martha Nussbaum (2010) il profitto è il mezzo funzionale all’esistenza umana ma “il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un’esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all’altezza della loro uguale dignità umana”.

Grazie al pensiero di A. Sen, della stessa Nussbaum, e di altri, è emersa negli ultimi anni la consapevolezza che occorra una rappresentazione delle *strade per la crescita* più ricca e complessa di quella rappresentata dal calcolo del PIL (Prodotto interno lordo).

Vorrei ricordare il valore significativo dell’*indice dello sviluppo umano* (ISU), secondo cui lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in

- 1 In questo saggio sono utilizzati i seguenti termini della nostra lingua: “capacità” e “capacitazione” per indicare il termine inglese “capability” che è usato sia da A. Sen che da M. Nussbaum. Il termine capacità è d’uso comune, mentre il termine “capacitazione” – per ora non compare nel vocabolario della nostra lingua – vuole introdurre un’accezione del termine “capacità” più ampio e complesso incorporando l’idea della traduzione della potenzialità in azione.

base al reddito nazionale, com'era consuetudine fare nel passato, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, della disuguaglianza multidimensionale, delle disparità di genere e la povertà estrema.

Nel 1990, il Programma per lo sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) ha pubblicato il suo primo *Rapporto sullo Sviluppo Umano* (2010), che introduceva l'ISU (Indice dello sviluppo umano).

La premessa su cui si fondava l'ISU, al tempo considerata "radicale", si incentrava sul fatto che lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, fattori per cui già esistevano dati comparabili per la maggior parte dei paesi. Altri fattori possono essere: a) la disuguaglianza multidimensionale; b) le disparità di genere; c) la povertà estrema.

L'approccio dello sviluppo umano (Chiappero Martinetti, Pareglio 2009) ha profondamente influenzato un'intera generazione di politici ed esperti di sviluppo anche nell'ambito del sistema delle organizzazione delle Nazioni Unite in generale (Walker 2012).

La tesi che motiva l'approccio allo sviluppo umano è che la crescita economica non agisce di per sé migliorando automaticamente la qualità della vita in particolare rispetto a settori cruciali come la sanità e l'istruzione.

Martha Nussbaum, nel recente volume *"Non per profitto"* (2010), dimostra che l'incremento del Pil non agisce direttamente sulla libertà politica: si vedano ad esempio i casi di Cina ed India. O ancora si veda come gli Stati Uniti siano al primo posto come Pil ed al dodicesimo posto rispetto all'ISU.

Il Rapporto ISU del 2012 introduce tre "nuove" misure fondamentali per dimensionare l'indicatore di sviluppo: la disuguaglianza multidimensionale, le disparità di genere e la povertà estrema. L'ISU in questa versione viene applicato alla maggioranza dei Paesi del mondo, fornendo ambiti di riflessioni sia per gli economisti che per gli studiosi sociali.

L'ISU medio mondiale è cresciuto oggi del 18% dal 1990 (e del 41% dal 1970)². La Dichiarazione finale relativa all'ultimo convegno dell'UNDP tenutosi ad Istanbul nel 2012, ha sottolineato in particolar modo il bisogno di strategie per lo sviluppo – sia a livello locale che globale – che siano in grado di porre una forte enfasi sul tema dell'inclusione sociale e dell'uguaglianza in riferimento al fatto che lo sviluppo economico molto spesso cammina di pari passo con il degrado economico ed accresce le disuguaglianze. Per raggiungere questi obiettivi occorre una mobilitazione dei capitali e delle risorse, una buona *governance* ed una piena valorizzazione delle donne attraverso l'accesso all'educazione alla salute, ai servizi di base e ad una migliore partecipazione alla forza lavoro. Il Rapporto 2010 ha dimostrato che, riducendo le ineguaglianze sociali ed economiche si possono ridurre i rischi ambientali, mentre non riuscire a rallentare il deterioramento delle situazioni ambientali si accompagna al crescere delle ineguaglianze economico-sociali.

2 Il *Rapporto sullo sviluppo umano* è una pubblicazione indipendente commissionata dalle Nazioni Unite per lo sviluppo (UNDP). La sua autonomia editoriale è garantita da una risoluzione speciale dell'Assemblea generale (A/RES/57/264), che riconosce il *Rapporto sullo sviluppo umano* come "un esercizio intellettuale indipendente" e "un importante strumento di sensibilizzazione sullo sviluppo umano in tutto il mondo". Sono stati pubblicati autonomi *Rapporti Nazionali sullo Sviluppo Umano* da più di 140 paesi nel corso degli ultimi due decenni. Il *Rapporto sullo sviluppo umano* è tradotto in più di una dozzina di lingue e lanciato in più di 100 paesi ogni anno.

Il tema dello sviluppo umano, sottolineando l'esigenza di potenziare le capacità umane (Cipollone & Sestito 2010; Hesse & Ostrom 2009) richiama – a mio modo di vedere – l'esigenza della valorizzazione della *capacità di fare* delle persone. Ci sembra utile, quindi, un richiamo a questo punto del discorso, sul tema delle *competenze artigianali* delle persone, ovvero di quello che possiamo definire "intelligenza pratica".

Ricordo l'affascinante ricerca del sociologo Richard Sennett in *The Craftsman* (2008), primo volume di una trilogia dedicata alla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità, in cui l'autore si diffonde sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana. Le botteghe artigiane – secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato nel tempo pratiche sociali, o meglio una sorta di solidarietà definita "ritualizzata".

Fin dalla Grecia antica, alla Cina ed al rinascimento italiano, al movimento dell'*Encyclopedie*, è emersa, in modo discontinuo ma progressivo, un'idea dell'autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l'idea del cittadino-artigiano.

Secondo Sennett, occorre, in particolar modo nella congiuntura attuale, riscoprire la valenza dell'idea di *homo faber* come cardine metodologico di politiche della formazione capaci di creare occupabilità ma anche di valorizzare il "potenziale" delle persone.

La perizia tecnica è "narrazione", è continua riflessione *circolare*, al limite può anche essere "ossessione" per la qualità; è radicata nella comunità (criteri, rituali e regole), si definisce come rielaborazione continua attraverso *il linguaggio*. Infine perizia tecnica – secondo questa visione – è anche "messa in discussione dei dogmi"³.

Il mondo educativo – ed *in primis* la scuola – dovrebbe prestare maggiore attenzione a temi di apprendimento legati alla *pratica*, alla dimensione *collegiale* e *collaborativa*, alle competenze di gestione di *progetti*, allo sviluppo di *skills* imprenditoriali connesse anche alla dimensione dell'intelligenza pratica.

La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo *performance* controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione (Alessandrini 2004; Boam & Sparrow 1996; Cambi 2004; Civelli & Manara 1997; Malavasi 2007). Si tratta, in altri termini, della "capacità di mobilitare progettualità" in azioni concrete, rilevabili ed osservabili, cioè "saperi in azione" (Alessandrini 2005; 2007; 2012; Mezirow 2003; Schön 2006; Striano 2001; Wenger 2006).

Possiamo dire che esiste un'*ermeneutica della pratica* (Mortari 2003). L'agire pratico non è di tipo algoritmico, ovvero centrato sulla applicazione di teorie formulate in anticipo a situazioni nuove ma richiede quella capacità di *leggere contesti* (anch'essi in evoluzione) che solo un'esperienza duratura può consentire al soggetto.

Questa capacità non si dà una volta per tutte ma è un continuo lavoro dinamico di comprensione e "ricontestualizzazione". Questo è il cuore del *pensare* a partire dall'esperienza.

3 Un esempio: l'opera dell'architetto Frank Gehry è un esempio di straordinaria creatività e rottura di regole. L'intenzione di sviluppare forme particolarmente innovative con lamine di titanio che riflettessero la luce del fiume su cui doveva sorgere il museo Guggenheim è stata una vera e propria sfida ai dogmi esistenti in materia di progettazione architettonica (www.guggenheim.org).

Nel nostro paese, il tema del rapporto tra sapere pratico, apprendimento ed occupabilità, è balzato al centro di proposte formative esplicite, predisposte dalle regioni competenti in materia; mancano però al momento prassi di certificazione delle competenze effettivamente acquisite sul posto di lavoro.

L'istituto dell'apprendistato – voluto dal legislatore con l'intento di valorizzare l'incontro tra formazione e lavoro – è spesso ancora di fatto un mero strumento contrattuale per ridurre il costo del lavoro e rendere temporaneo il rapporto tra impresa e lavoratore (Bertagna 2011; Friedmann & Naville 1963; Senatori & Tiraboschi 2008; Tiraboschi 2011).

Le capacità, come abbiamo visto in precedenza – secondo la visione di A. Sen e Nussbaum –, sono il potenziale effettivo su cui si basa la "fioritura umana" (Nussbaum 2010).

Il benessere delle persone è *molto più che una questione di denaro*, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire attraverso la coltivazione delle *capabilities* di cui sono portatori. Da qui il richiamo ad una nuova economia, un'*economia dello sviluppo umano*, che abbia come obiettivo la promozione del benessere umano e della crescita, e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative, nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo.

2. L'approccio alle capacità: elementi distintivi

L'approccio alle capacità (*capability approach*), secondo la Nussbaum, è un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita da cui scaturisce la teorizzazione di una "nuova" giustizia sociale. Questo schema teorico era stato formulato già a partire dalla prima metà degli anni ottanta da A. Sen, economista e premio Nobel nel 1998, ma è stato arricchito e coniugato nei termini di politica pubblica e correlato a problematiche più ampie di tipo etico e giuridico negli ultimi anni da diversi autori (tra cui Robeyns 2005) e da differenti prospettive.

Le motivazioni che consentono che questo schema teorico possa rappresentare la sostenibilità e la qualità di processi di sviluppo deriva almeno da tre ordini di motivazioni: il benessere individuale non è considerato né una competenza né una condizione statica definita dal possesso di determinati standard, bensì come "un processo" nell'ambito del quale è fondamentale la disponibilità di risorse alle quali è consentito l'accesso; il secondo ordine di considerazioni richiama l'aver allargato la considerazione di povertà ed eguaglianza come opportunità che risiedono nello spazio di vita degli individui e delle società. Il terzo è correlato al rapporto con una visione complessa dello sviluppo che supera la dimensione economicistica per incentrarsi su dimensioni legate a valori antropologici (lo star bene, lo sviluppo delle potenzialità, la giustizia, l'uguaglianza)⁴.

4 Dal 2004 è stata costituita un'Associazione internazionale che riunisce studiosi interessati ai temi dello sviluppo umano e dell'approccio alle capacità. L'associazione "HDCA – Human Development Capability Association" promuove attività di ricerca di alta qualità relativa allo sviluppo umano e all'approccio della capacità. Tale ricerca scientifica comprende più discipline per le quali lo sviluppo umano e l'approccio delle capacità hanno dato un significativo contributo, come la ricerca inerente alla qualità della vita, alla povertà, alla giustizia, agli studi di genere, all'ambiente. L'associazione si propone di produrre ulteriori contributi in tutte le discipline inerenti, tra cui l'economia, la filosofia, la teoria politica, la sociologia e gli studi sullo sviluppo.

Le domande di base da cui nasce l'approccio, nella versione Nussbaum, dunque, sono le seguenti: quali sono le opportunità per ciascun essere umano nella società in cui vive? Qual è il potere di definizione di sé delle persone?

Lo scopo sostanziale di tale approccio è migliorare la qualità della vita di ciascuno definita in base alle sue *capacità (capabilities)*.

La valorizzazione delle persone, grazie allo sviluppo del *capitale formativo* può essere il primo passo di un processo che conduca a guadagnare "libertà sostanziali", ovvero – come ripete Sen (2000) – "una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé".

Le capacità sono – in altri termini – diritti essenziali di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate.

Il rispetto della dignità umana – in questa prospettiva – richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità.

Le capacità possono articolarsi, quindi, in due categorie: *capacità interne* (i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento) e le *capacità combinate* (acquisite grazie all'interazione con l'ambiente).

Le capacità sono, dunque, la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i "funzionamenti".

La rivendicazione della dignità umana può essere, dunque, ostacolata dall'impedimento al raggiungimento di capacità sia *interne* che *combinare*. Questa è strettamente legata al concetto di "attività".

Dobbiamo proteggere – secondo la Nussbaum – sfere di libertà fondamentali, sfere la cui rimozione renderebbe una vita non all'altezza della dignità umana.

L'approccio alle capacità o capacitazioni (*capabilities*) non si può definire come una teoria sulla natura umana bensì come un approccio di tipo "valutativo ed etico".

Le *capabilities* sono, dunque, poteri innati che possono essere *alimentati* o no e diventano capacità di base.

Cosa significa, quindi, capacitazione? Il senso più autentico del concetto è quello di "opportunità di scelta": da qui consegue che l'idea che promuovere capacità indichi promuovere "sfere di libertà" o "libertà sostanziali" (Sen 2000).

"La capacitazione – sono sempre parole di Sen – non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di realizzare".

Il concetto di "funzionamento" richiede, dunque, di essere compreso per cogliere l'intero schema teorico: costituisce, infatti, come abbiamo visto, il punto finale del concetto di capacità. I funzionamenti sono le capacità che si possono o si devono prendere in considerazione. Per Sen, le capacità infatti vanno intese come uno schema aperto a differenza di Nussbaum per la quale – come vedremo più avanti – è possibile elaborare una vera e propria tassonomia di capacità. Il concetto di funzionamento – di matrice aristotelica – afferma Sen (2000, 79) "riguarda ciò che una persona può desiderare – in quanto gli dà valore – di fare, di essere" ed ancora "Questi funzionamenti cui viene riconosciuto un "valore vanno", dai più elementari come l'essere nutrito a sufficienza e il non soffrire di malattie evitabili ad attività e condizioni molto complesse come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sé".

Un ulteriore concetto, quello di "agency" (o agentività), è fondamentale nel-

lo schema dell'*approccio delle capacità* in quanto evidenzia un processo finalizzato a produrre mutamento in base a *valori ed obiettivi*⁵.

Per fare un esempio, possiamo immaginare un insegnante di scuola secondaria che condivide l'esigenza di formare i giovani alla sostenibilità in via teorica considerando la letteratura e la reportistica in merito. In questo caso possiamo sostenere che ci troviamo di fronte ad un set di valori. Ma se lo stesso insegnante si impegna personalmente nel vero e proprio dare sostanza ed attuazione a tali valori, sviluppando elementi innovativi nel curriculum in questa direzione e si mobilita ancor più ispirando e sostenendo un gruppo di giovani che elaborano nuove responsabilità in ambito extrascolastico (ad esempio organizzandosi come gruppo di lavoro, community sul web), ebbene, in questo caso l'insegnante sviluppa "agentività" perché elabora (o stimola ad elaborare) obiettivi che danno sostanza ad un set di valori di cui si fa sostenitore.

Per Nussbaum, in definitiva, le *capacità* possono essere indicate in un *quadro concreto* che può essere garantito da leggi e principi costituzionali.

Secondo questa prospettiva, è possibile disporre di una tassonomia di *dieci* capacità come condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale, nella misura in cui la persona viene vista come un *fine*.

Concepire il *benessere* e la *qualità* sociale della vita degli esseri umani in termini di libertà sostanziali degli individui, secondo il paradigma delle capacità, ha conseguenze di vasta portata per il modo di intendere lo stesso processo di sviluppo. Secondo questa angolazione, infatti, il fine dello sviluppo (e della crescita economica-sociale) è "creare una situazione, un ambiente, in cui le persone, individualmente e collettivamente, siano in grado di sviluppare pienamente le proprie potenzialità e abbiano ragionevoli probabilità di condurre una vita produttiva e creativa a misura delle proprie necessità e dei propri interessi".

L'obiettivo di una società *giusta* dovrebbe essere la realizzazione dell'egualianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in "tenore" di vita.

La lista delle capacità comprende le seguenti dieci dimensioni (Nussbaum 2010):

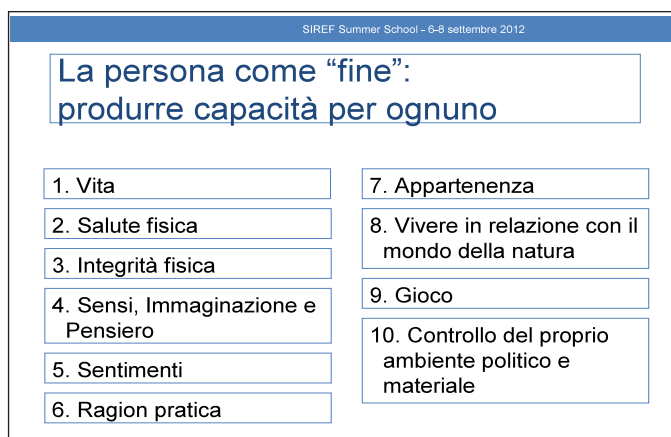
1. *Vita*: ogni individuo deve avere la possibilità di vivere fino alla fine una condizione umana di vita di normale durata, non morire prematuramente e non trovarsi nelle condizioni di minaccia esterna alla propria incolumità.
2. *Salute fisica*: godere di buona salute, fruire del nutrimento adeguato, potersi riprodurre ed avere condizioni abitative adeguate.
3. *Integrità fisica*: essere nelle condizioni di muoversi liberamente da un luogo all'altro, essere protetti di fronte aggressioni anche sessuali, abusi (in particolare quando si è nell'età infantile) e violenza domestica; godere del piacere sessuale e capacità di scelta nelle funzioni riproduttive.
4. *Sensi, immaginazione e pensiero*: poter usare i propri sensi per immaginare, ragionare e soprattutto pensare in modo umano ovvero in contesti dove è possibile accedere all'istruzione ed alla conoscenza. Utilizzare immaginazione e pensiero ai fini dell'auto-espressione. Essere in grado di sviluppare scel-

5. Alla base dell'idea di capacità è possibile rintracciare il concetto *aristotelico* di *dunamis* (potenza) correlato ad *energeia* (atto). "*Dunamis*" è anche capacità di produrre un mutamento, capacità attiva (non dimentichiamoci che anche l'anima può essere colta un "*insieme di capacità*"). Su Aristotele cfr in particolare, Berti 2004; Howie & Innocenti 1975.

te autonome, di natura religiosa, letteraria, artistica. Poter andare in cerca del significato ultimo dell'esistenza in modo autonomo. Fare esperienze piacevoli ed evitare forme di dolore inutile.

5. *Sentimenti*: poter elaborare sentimenti di affetto per cose e persone. Essere in grado di sviluppare forme di sostegno a tali capacità attraverso le forme associative.
6. *Ragion Pratica*: essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e male, impegnando se stessi in una riflessione critica su come pianificare la propria esistenza, ancorando tale capacità al bisogno di protezione della propria libertà di coscienza.
7. *Appartenenza*: poter vivere con gli altri esseri umani, ed impegnarsi in forme di interazione sociale, esercitando empatia e compassione; essere capaci di giustizia e di amicizia. Proteggere istituzioni che sono alla base della tutela di tali forme di appartenenza. Proteggere la libertà di parola e di associazione politica. Poter essere trattati come persona dignitosa, senza incorrere in forme di umiliazione del sé. Essere protetti dalle discriminazioni in base all'etnia, sesso, tendenza sessuale, e religione, casta, origine nazionale. Sul lavoro, essere in grado di lavorare in modo degno di un essere umano, stabilendo un rapporto di mutuo riconoscimento con gli altri lavoratori.
8. *Altre specie*: vivere in relazione con gli animali e le piante e con il mondo della natura, potendo averne cura.
9. *Gioco*: poter ridere, giocare e godere di attività ricreative.
10. *Controllo del proprio ambiente*: partecipare alle scelte politiche che governano la propria vita e godere delle garanzie di libertà di parola e di associazione. Aver diritto al possesso di terra e beni mobili in termini di concrete opportunità, cercare lavoro essere garantiti da arresti e perquisizioni. Godere dei diritti di proprietà.

La tavola seguente (1) sintetizza in un quadro unico la tassonomia delle dieci capacità.



Tav. 1 – La tassonomia delle dieci capacità

3. La svolta dell'approccio delle capacità: inferenze in ambito educativo

Il problema che abbiamo di fronte nell'ambito delle scienze sociali e pedagogiche è quello di chiedersi in che misura tali trasformazioni di fatto incidano su una visione antropologica del lavoro come fonte di dignità e identità.

Il dibattito in materia appare in bilico tra *una visione della formazione economicista-funzionalista*, e *una visione inclusiva* di investimento sociale sul potenziale e sui talenti delle persone, al di là della loro condizione occupazionale (Arendt 1994; Bauman 2002, 2012; Beck 2000; Dell'Aringa 2011; Reviglio 2011; Rosi 2006; Savona 2009; Tronti & Centra 2011). Quale delle due visioni prevalga nei diversi contesti, dipende dai presupposti normativi del welfare che si assume per "buono", dal concetto di cittadino e di cittadinanza (Todorov 1997) che in esso si iscrive.

In sintesi l'approccio alle capacità sottolinea i seguenti aspetti:

- Le capacità sono "diritti essenziali" di tutti i cittadini: sono distinte e devono tutte essere garantite e tutelate.
- Il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità, in tutte e dieci le sfere indicate nell'approccio della Nussbaum.
- Garantire le *dieci* capacità è condizione necessaria affinché vi sia giustizia sociale (Nussbaum 2010).

La tavola seguente (2) propone una *lettura parallela* di alcune dimensioni dell'approccio teorico della Nussbaum con alcuni principi universalmente accettati in ambito pedagogico considerati quindi "parte sostantiva" di un modo di pensare pedagogico.

Le riflessioni che seguono vogliono essere una prima griglia di riflessione su cui invitare al dibattito chi è interessato – come è stato possibile fare in occasione dell'incontro della *Summer School*. Il piano del discorso, in questo contesto, vuole essere non certo un quadro sistematico da proporre come "abbozzo" teorico, quanto piuttosto una prima griglia di riflessioni da approfondire con i dovuti riferimenti all'intero sistema della teoria della filosofia di Chicago.

L'idea di *educabilità* umana come elemento-cardine del congegno pedagogico – correlato anche all'idea di intenzionalità – può essere assimilato al concetto di "fioritura umana" come passaggio dalla potenzialità all'atto.

La dignità può essere considerata come la direzione di fondo di un'idea di sviluppo intesa in senso antropologico, ovvero centrata sull'*humanum* della persona.

La coniugazione pedagogica del diritto all'apprendimento è un'istanza correlata a ciò che c'è di più irriducibile all'istanza della libertà umana, il libero arbitrio della persona come *persona capace di agire* e di esprimere opzioni dotate di senso.

Questo "punto d'arrivo" altro non è se non l'ideale dell'*areté* espresso da sempre nella *paideia* classica.

L'idea di giustizia per le generazioni future, infine, è correlato al tema dell'educazione come fonte di equità. Questo "postulato" di matrice illuministica ha riferimenti molto chiari all'universo di discorso dei padri dell'economia come Adam Smith (1776), ma è anche uno dei motivi che sostengono alla base il valore "politico" di un sapere pedagogico orientato alla prassi ed al cambiamento (basti pensare per tutti, tra gli autori del novecento, all'opera di J. Dewey del 1916).

Comparabilità tra discorso pedagogico ed approccio alle capacità

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Educabilità umana • Intenzionalità <i>versus</i> valori antropocentrici • Diritto all'apprendimento • Principio dell'equità | <ul style="list-style-type: none"> • Fioritura umana • Sviluppo delle capacità <i>versus</i> la dignità • Generazione della libertà di scelta • L'idea di giustizia per le generazioni future |
|--|---|

Tav. 2 – Discorso pedagogico ed approccio alle capacità

Possiamo comunque rilevare nelle opere della Nussbaum (2001, 2012) un quadro sistematico di riflessioni pedagogiche correlate alla responsabilità politica che la pedagogia ha nel suo seno nel merito dello studio delle condizioni che generano processi educativi centrati sulle capacità critiche e di pensiero.

Tale quadro – che in questo contesto non possiamo approfondire che si richiederebbe – scaturisce dalla constatazione che soprattutto negli Usa si stiano delineando scenari preoccupanti relativi ad una vera e propria crisi silenziosa: la crisi dell'istruzione. Il senso di questa crisi risiede – a parere della studiosa – nel prevalere – a livello di contesto mondiale – di teorie e pratiche educative centrate sul bisogno, a livello di sistema sociale, di inseguire il profitto piuttosto che la formazione di una coscienza critica e quindi della capacità di pensare e di agire.

“Produrre crescita economica non significa produrre democrazia” é detto con molta chiarezza dalla studiosa di Chicago.

È possibile rilevare una sorta di dicotomia tra modelli educativi centrati sulla cultura umanistica, orientati alla costruzione di “menti” critiche ed aperte alla bellezza, all'immaginazione ed all'empatia e modelli orientati prevalentemente ad una cultura tecnico-scientifica focalizzata sull'esigenza di forgiare mentalità orientate alla produttività. Educare ad una vita dignitosa significa porre le premesse per un'educazione alla democrazia all'interno di un paradigma alternativo a quello della crescita economica. Il paradigma dello sviluppo umano.

L'ideale socratico – visto come pratica sociale – viene configurato dalla studiosa come un ideale di grande potenza innovatrice in grado di contrastare modelli centrati sul primato del profitto inteso come unica via per la crescita. La dimensione dialogica e cooperativa può diventare l'asse su cui costruire una pedagogia per lo sviluppo umano (Nussbaum 2012).

4. La dimensione etico-politica: una strada in salita

Riprendo in questa parte l'ultimo punto del paragrafo precedente per riflettere sulla dimensione pedagogico-sociale dell'approccio alle capacità vista come percorso di affermazione di diritti. Iniziamo dalla seguente affermazione della Nussbaum: le capacità e non i funzionamenti sono gli obiettivi politici appropriati.

Le società devono incentivare le capacità interne degli individui attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura ed all'amore familiare.

L'approccio alle capacità può essere un'alternativa alla teoria del contratto sociale (il dibattito coinvolge autori come Rawls e Freeman)⁶.

I bisogni connessi alle capacità dovranno essere sviluppati all'interno di una teoria della giustizia. Infatti, la "citizen accountability" è una componente centrale del concetto di sviluppo.

Secondo l'interpretazione di Umberto Margiotta (in Alessandrini 2013), Amartya Sen incrocia il concetto di giustizia con quello di libertà attraverso il costrutto della capacità (*capability*); "egli cioè indaga l'insieme delle risorse, delle opportunità e dei principi che le regolano per osservarne il funzionamento, e individuare così le classi di opportunità che un individuo ha a disposizione, tra le quali egli può scegliere per decidere come vivere". Chi ha problemi economici o di salute, ad esempio, ha un insieme di capacità, limitate, mentre chi ha elevati mezzi economici avrà capacità molto maggiori (Sen 2000).

L'ampiezza delle capacità di una persona può essere considerata come "misura" delle sue libertà: questo è il punto fondamentale. Da questa considerazione emerge anche in Sen la critica all'idea di "capitale umano", come è normalmente utilizzata, perché considerata più limitata rispetto all'idea di "capacitazione umana". L'investimento in istruzione può tradursi in aumento della produttività ma ciò che è essenziale per una società giusta è il nesso tra istruzione e garanzia dei diritti degli esseri umani ad esprimere scelte reali ed a vivere le vite che vogliono vivere. È questa garanzia che genera libertà sostanziali.

L'approccio presente nei documenti elaborati e promossi dall'Unione Europea considera il sostegno dell'apprendimento come ambito di sviluppo sostanziale della democrazia. L'investimento nell'apprendimento individuale e organizzativo consente di creare, infatti, equità e coesione sociale e, quindi, migliore educabilità umana anche attraverso l'ampliamento dell'accesso alla conoscenza da parte dei soggetti più svantaggiati e la crescita di possibilità di occupabilità. Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento formale, di quello informale e non formale. Tra i soggetti interessati a questo cambio di paradigma che vede l'omogeneità del livello formale e informale, le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente svantaggiate, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale, e quindi i soggetti tendenzialmente portatori di diversità).

L'obiettivo di una società *giusta* dovrebbe essere la realizzazione dell'egualianza delle capacità dei suoi membri. Ne consegue che l'obiettivo da massimizzare non è l'utilità: non si tratta solo di redistribuire beni (seppure primari), ma di attivare le *capacità di utilizzare quei beni*, per trasformarli in "tenore" di vita. L'effettiva realizzazione delle capacità è però correlata alla responsabilità del soggetto. "Si può ipotizzare – secondo l'approccio di U. Margiotta ampiamente condiviso da chi scrive – un "welfare di quarta generazione" (Donati 1999), di un "welfare attivo e plurale" ovvero delle capacitazioni, basato sul principio della

6 La teoria della giustizia di Rawls (1991) è uno dei grandi risultati della filosofia politica moderna occidentale in quanto contribuisce alla comprensione di come deve essere una società costruita sull'idea della "imparzialità". Gli studi di Edward Freeman (2010), invece, hanno introdotto più di un quarto di secolo in maniera sistematica l'*approccio stakeholder* nell'ambito degli studi di management.

cittadinanza societaria, in cui il soggetto pubblico non si sostituisce agli attori, ma garantisce loro la possibilità di agire in base a regole eque e solidali, fondate sul riconoscimento della libertà di partecipazione ed espressione del talento” (Margiotta 2013).

Le distanze tra “forti” e “deboli”, in questa prospettiva, dovrebbero essere “limate” e, in modo particolare, va ridotta la percentuale di persone situate *sotto la soglia minima* di competenze, ai fini della tutela dei loro diritti e della partecipazione democratica.

Ciò significa che, in una società giusta, occorre riconoscere *lo specifico potenziale* di apprendimento del soggetto, e la capacità di coniugarlo con il merito, il talento, il potenziale (Margiotta 2009).

Il merito dovrebbe poter diversificare i risultati, facendo emergere l’eccellenza e riconsegnando al contesto lavorativo un compito alto, quello di una *“cura dei talenti”*, liberando il più possibile il merito e il potenziale dei lavoratori dai condizionamenti sociali e culturali d’origine.

In questo tipo di welfare si auspica un passaggio dall’*employability* alla *capability*.

È una prospettiva di grande rilievo dal punto di vista dell’innovazione all’interno dei processi di formazione/lavoro che si sostanzia sul tema dell’istruzione-educazione.

È questo *nodo* che acquista il valore centrale di generazione dell’istanza di giustizia sociale e contrasto alle disuguaglianze.

L’approccio appena descritto restituisce al tema della formazione quel valore che fa parte della tradizione di economisti come Adam Smith⁷.

Quali sono, allora, i fattori *strutturali* in grado di favorire l’inclusione e la libertà di realizzazione delle *potenzialità* delle persone?

Per capire il ruolo delle capacitazioni bisogna tener conto, secondo Sen, di tre elementi. Il rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; il ruolo indiretto che le capacitazioni hanno in quanto agiscono sul cambiamento sociale, ed, infine, il ruolo indiretto che hanno in quanto influiscono sulla produzione economica (Sen 2000, 296).

Per dirla con Sen, il “welfare delle capacitazioni” consente al soggetto di esigere l’agibilità dei propri diritti sociali: in primis il *diritto di apprendimento*.

Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si “espande” in un arco temporale che si sovrappone all’intero arco di vita della persona. La visione della legittimità e della lungimiranza dell’idea di *long life learning* già elaborato a partire dai documenti europei dell’inizio del decennio appena trascorso (AlmaLaurea 2012; European Commission 2011; ILO 2012; Isfol 2012a/b; OECD 2011) deve oggi acquisire concretezza e valore fondativo di un nuovo welfare.

Il problema che si pone, oggi, è quello di sviluppare un passaggio “politico”: dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri *durante* tutta la vita, ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l’accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una città-

7 Uno dei fattori della ricchezza delle nazioni è identificato da Adam Smith, nel 1776 con la quota di lavoratori produttivi sul totale della popolazione: basandosi su quest’elemento, l’economista, con molta chiarezza e per la prima volta, sottolinea la *centralità del lavoro nella società* in contrapposizione ai retaggi della società feudale, all’epoca ancora persistenti anche nella società inglese a lui contemporanea.

dinanza attiva. Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla capability anche in un'ottica di *life long guidance*.

La chiave dell'idea di sviluppo come libertà (che è anche il titolo di uno dei più noti volumi di Sen) è nell'idea di una crescita economica che sia soprattutto crescita democratica in quanto partecipazione di tutti – e non soltanto delle élites – alle opportunità di evoluzione delle capacità attraverso le esperienze educative e formative.

Si pongono, dunque, alcune questioni di grande interesse per i ricercatori e dottorandi interessati al tema che è oggetto di questo saggio: tra queste, a mio avviso, due direzioni di ricerca possono essere particolarmente rilevanti: a) in che misura l'approccio alle capacità può tradursi in "*teoria educativa*" sperimentabile in situazione (la scuola, la formazione dei docenti, il *life long learning*); b) quali *policy educative* possono emergere a garanzia del rispetto delle capacità di fasce di soggetti messe a repentaglio dalle turbolenze nella transizione formazione-lavoro (sia a livello locale che nazionale/internazionale).

In definitiva, si possono rilevare *alcune condizioni di base* che possono costituire un "cartello" di raccomandazioni, configurabile quasi come un manifesto programmatico per ricercatori e studiosi interessati al tema della *capability* dal punto di vista di una pedagogia. Tali condizioni possono essere configurate, a mio avviso, come:

1. L'esigenza di un nuovo *paradigma dello sviluppo* che ponga al centro non solo la dimensione economico-produttivistica ma la *questione antropologica* (ovvero il benessere degli individui, la loro felicità e lo sviluppo delle loro potenzialità).
2. Il superamento dell'individualismo economico centrato sulla razionalità strumentale, per un allargamento degli orizzonti centrato sul valore della *dignità* dell'individuo.
3. L'esigenza di scorgere come *focus* di un *welfare* formativo non tanto e non solo l'attenzione alle condizioni di occupabilità delle persone ma anche e soprattutto il presidio delle opportunità di sviluppo delle potenzialità di ciascuno.
4. L'approccio ad una visione più ampia dell'idea di *innovazione* (Costa 2011), non solo in termini tecnico-funzionalistici ma come "dimensione sociale partecipata".
5. L'esigenza di focalizzare l'idea di *responsabilità sociale* come unico "perno" intorno al quale può attecchire un processo condiviso ed effettivo di "crescita".

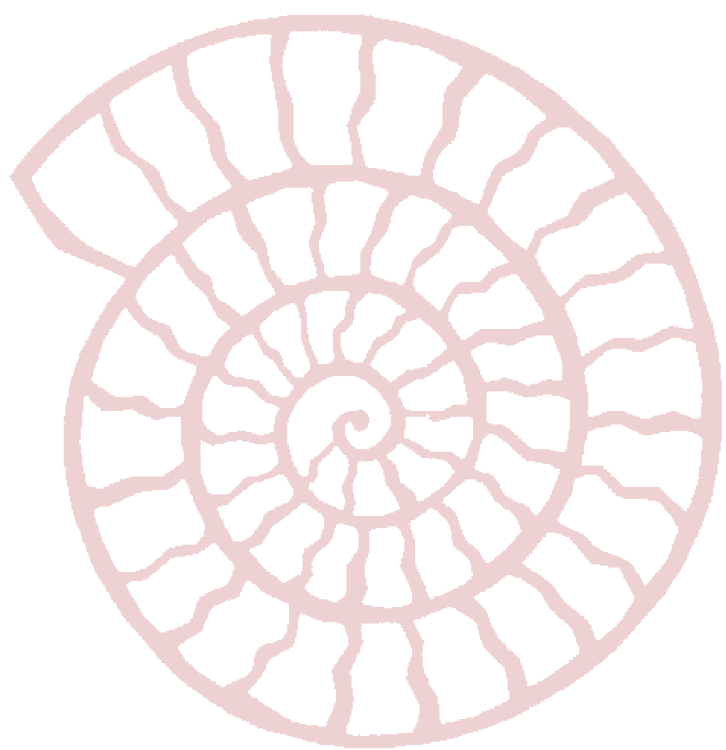
Concludo citando una frase di Amartya Sen già molto nota ma densa di significati ancora tutti da realizzare: "lo sviluppo è davvero una grandissima avventura da vivere con le possibilità offerte dalla libertà" (Sen 2000, 297).


Bibliografia

- AA.VV. (2010). *La vera ricchezza delle nazioni: Vie dello sviluppo umano*. Rapporto sullo Sviluppo Umano 2010, Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP).
- Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (Eds), 2012, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G. (Eds) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.
- Alessandrini, G. (Eds) (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (Eds) (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- AlmaLaurea (2012). *XIV Indagine AlmaLaurea sulla condizione occupazionale dei laureati*.

- Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA. Available from: <http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/occupazione/occupazione10/volume.pdf> Access in: 1 aprile 2013.
- Arendt, H. (1994). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Beck, U. (2000). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Berti, E. (2004). *Aristotele. Dalla dialettica alla filosofia prima*. Milano: Bompiani.
- Boam, R. & Sparrow P. (1996). *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiappero Martinetti, E., Pareglio S. (2009). *Sviluppo umano sostenibile e qualità della vita. Modelli economici e politiche pubbliche*. Roma: Carocci.
- Cipollone, P. & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Civelli, F. & Manara, D. (1997). *Lavorare con le competenze*. Milano: Guerini e Associati.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dell'Aringa, C. (2011). *Disoccupazione strutturale e labour hoarding. Un confronto internazionale*. In *Osservatorio Isfol*, 1.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*. Torino: Bollati Boringhieri.
- European Commission (2011). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*.
- Freeman, R.E. (2010). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Friedmann, G. & Naville P. (1963). *Trattato di sociologia del lavoro*. 2 voll., Milano: Comunità.
- Hesse, C., Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. Milano: Mondadori.
- Howie, G., Innocenti, P. (1975). *Aristotele sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- ILO (2012). *Tendenze globali dell'occupazione 2012. Prevenire una crisi più profonda dell'occupazione*
- Isfol (2012a). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubbettino Editore.
- Isfol (2012b). *XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011*.
- Malavasi, P. (Eds), 2007, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In Alessandrini G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè, 2013.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2011). *Education at a Glance*. OECD Indicators
- Rawls, J. (1991). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli
- Reviglio, E. (2011). Le scelte per la stabilità e la crescita. *Italiani Europei*, 5, 22-37.
- Robeyns, I. (2005). The Capabiliy Approach: a teorethical Survey. *Journal of Human development*, 6, 93-114.
- Rossi, S. (2006). *La regina e il cavallo: quattro mosse contro il declino*. Roma-Bari: Laterza.

- Savona, P. (2009). *Il governo dell'economia globale*. Venezia: Marsilio.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Senatori, I., Tiraboschi, M. (2008). La sfida della occupazione giovanile nel mercato globale tra produttività del lavoro e investimento in capitale umano. *DRI*, 3.
- Senett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. 2 voll., London: W. Strahan & T. Cadell, trad. it. (1977). *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*. Milano: Mondadori.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tiraboschi, M. (Eds), 2011. *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*. Milano: Giuffrè.
- Todorov, T. (1997). *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*. Roma: Donzelli.
- Tronti, L., Centra, M. (2011). Capitale umano e mercato del lavoro. *Osservatorio Isfol*, 1.
- Walker, M. (2012). *The New School*. in *Journal of Human Development and Capabilities*. New York: Co-Editors Sakiko Fukuda-Parr.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.





La logica esistenziale nel paradigma economico dell'etica delle capacità

Existential logic within the economic paradigm of capabilities ethics

Renata Livraghi

Università degli Studi di Parma
renata.livraghi@unipr.it

ABSTRACT

This paper aims at demonstrating that the explication of the existential ethics of capabilities is necessary in order to enhance the quality life of people living in contemporary contexts. In fact, the latter have been characterized by the failure of market economy, thus requiring new economic policies that are not only efficient, but also efficacious. Social and economic development is possible only as the result of insights into human nature and knowledge—the latter, meant as the result of experience and education. This point of view takes also in account the factors involved into the convertibility of resources in different contexts.

In questo saggio si vuole dimostrare che esplicitare la logica esistenziale dell'etica delle capacità è fondamentale per riuscire a migliorare la qualità della vita delle persone nei contesti attuali, caratterizzati da fallimento di mercato e soprattutto per delineare interventi di politica economica efficaci e non solo efficienti. Lo sviluppo economico e sociale è realizzabile, infatti, solo conoscendo la natura umana, il valore della conoscenza acquisita con l'esperienza e con l'educazione, tenendo conto dei fattori di convertibilità delle risorse dei diversi contesti.

KEYWORDS

Economic paradigm, Capability ethics, Sympathy, Drive, Logos
Paradigma economico, Etica delle capacità, Sympathy, Motivazione, Logos

Premessa

La novità più rilevante, del paradigma economico dell'etica delle capacità, è stata quella di aver introdotto una logica esistenziale che congiunge la responsabilità morale individuale con la vita associata. Si introduce nell'analisi economica il concetto di persona e si spiega il *logos* dell'agire umano che da un lato è guidato da un ordine oggettivo, ciò che esiste e che si inserisce anche con l'agire dell'altro, una comprensione vivente da parte dell'essere umano di questo ordine, che rende capaci di operare nella prassi per la ricerca del benessere, conforme-

mente alla propria identità personale. L'azione umana condivisa, ovvero l'etica, può essere così compresa e realizzata, grazie a questa idea di *logos*, che da un lato indica l'ordine oggettivo dell'esistente e dall'altro lato la comprensione reale delle persone, in un dato contesto. Il *logos* dell'agire umano è evidenziato da David Hume nel *"Trattato sulla natura umana"* (Libro II e Libro III) e da Edith Stein nella: *"La struttura della persona"*.

Amartya Sen introduce, nell'analisi economica, il concetto di persona, pur avendo come fine la valutazione oggettiva del benessere, che è perseguito tramite i funzionamenti. I risultati finali non possono essere imposti, senza tener conto delle particolari concezioni etiche, dei desideri, delle preferenze, delle motivazioni e dei comportamenti delle persone.

La logica esistenziale dell'etica delle capacità può essere fatta risalire a David Hume, le cui regole nascono in vista della pubblica utilità (Hume 1739). In David Hume vi è una concezione dell'io morale, il cui nucleo costitutivo è dotato di sentimenti, emozioni e passioni e che esprime la conoscenza e l'esperienza morale. In sintesi, l'io morale e l'etica non possono essere disgiunti (Greco 2008). L'etica delle capacità è pertanto economia normativa e un'analisi di processo delle relazioni e dei comportamenti che determinano risultati economici e sociali.

Il comportamento organizzativo non è quindi altro che l'esplicitazione della logica esistenziale dell'etica delle capacità, utilizzata a livello microeconomico, nelle realtà aziendali e nelle istituzioni.

L'esperienza e l'educazione producono razionalità che si manifesta nei comportamenti, nelle abitudini e nelle diverse culture organizzative. Sono moventi etici assai alti, perché determinati dalla consapevolezza di sé. Essa richiede di scegliere il comportamento che deve essere tenuto, per ottenere dei risultati di benessere personale e di delineare l'assetto organizzativo e istituzionale che permette di avere risultati efficienti nella logica di mercato.

1. La logica esistenziale nell'etica delle capacità: l'io è un soggetto in azione ed è l'esito di un'attività collettiva

L'etica delle capacità ha la caratteristica di riuscire a cogliere la multidimensionalità della risorsa umana, perché nella valutazione dei risultati deve tener conto del processo della formazione del benessere collettivo e quindi non solo del prodotto finale: benessere ed esercizio della libertà positiva sono strettamente connessi.

Amartya Sen, in *"Etica ed economia"*, sostiene che per attuare una corretta valutazione del benessere bisogna tener conto del concetto di persona che nell'agire persegue obiettivi interni ed esterni. Il benessere è il risultato dell'agire umano e non può quindi essere fatto coincidere con le motivazioni personali o meglio con le passioni «violente» esplicitate e differenziate da quelle «calme» di David Hume.

In primo luogo, esso descrive il benessere personale non come una condizione statica e materialista, definita dal semplice possesso in un certo istante temporale di un dato ammontare di risorse ma come un processo in cui i mezzi e le risorse acquisibili o disponibili rappresentano uno strumento essenziale e irrinunciabile per ottenere benessere, ma non costituiscono di per sé una metrica adeguata a misurare il benessere complessivo delle persone o la qualità della vita che esse riescono a realizzare.

In secondo luogo, l'approccio delle capacità è alquanto complesso, perché

non si limita a estendere l'attenzione al di là della sola dimensione monetaria ma richiama la pluralità di fattori personali, relazionali, culturali e di contesto che agiscono nella determinazione del processo di benessere personale. Si introduce il concetto di *agency*.

In terzo luogo, i fattori di conversione e le scelte personali sono elementi centrali nel paradigma economico dell'etica delle capacità. I fattori di conversione dipendono dalle caratteristiche personali, quali l'età, il sesso, le condizioni fisiche e psichiche, le abilità, i talenti, nonché dall'ambiente familiare, sociale, economico, naturale, culturale, politico, istituzionale esterno alla persona. Solo rispettando il pluralismo, insito nelle valutazioni individuali e la peculiarità del contesto, è possibile valutare i funzionamenti e favorire processi di sviluppo economico e sociale.

In quarto luogo, si sostiene che vi sia una connessione reciproca tra libertà positiva e libertà negativa, perché una violazione della libertà negativa implica certamente una violazione della libertà positiva mentre non sarebbe necessariamente vero il contrario. Nell'etica delle capacità, ogni persona è considerata come un fine e quindi ci si deve chiedere quali siano le opportunità reali disponibili per ciascuno. La libertà di scelta reale è quindi un valore da perseguire e la diseguaglianza delle capacità è un problema da affrontare ed eliminare. Libertà sostanziali e capacità combinate sono quindi obiettivi di politica economica.

2. Il logos dell'agire umano è frutto dell'esperienza e dell'educazione, in David Hume e nell'etica delle capacità

La persona è coinvolta nell'agire umano non come «agente» razionale, come è comunemente accettato nel paradigma tradizionale dell'analisi economica (Livraghi 2011). Essa è, invece, un individuo il cui nucleo costitutivo è dotato di corporeità, sentimenti, emozioni, valori e passioni.

Gli esseri umani hanno esperienza di percezioni o meglio di apprendimento che producono a loro volta impressioni ed idee ovvero conoscenza.

Le impressioni possono essere originali, nuove o di sensazione per meglio dire «quelle che sorgono nell'anima senza che alcuna percezione le preceda, dalla costituzione del corpo, dagli spiriti animali, o dal contatto con oggetti con organi esterni» (Hume 1739, L. II, I, sez. 1). Le impressioni dei sensi, indicate da Hume, sono riferite al piacere e al dolore del corpo.

Le impressioni originarie possono essere, invece, il frutto di riflessione che genera apprendimento, e dell'esperienza che rielaborata produce conoscenza. Esse possono essere «calme» e talvolta «violente»: il senso del bello e del brutto in un'azione, l'amore, l'odio, l'orgoglio, l'umiltà, la gioia, il dolore. Nell'animo degli esseri viventi convivono passioni di natura diversa che fanno prendere coscienza di essere creature imperfette, limitate. «Quando prevediamo che un certo oggetto ci darà dolore o piacere, noi avvertiamo una conseguente emozione di avversione o propensione e siamo portati a evitare o a ricercare ciò che ci dà questo dolore o questa soddisfazione. È anche ovvio che questa emozione non si ferma qui, ma facendo volgere il nostro sguardo in tutte le direzioni, si estende a tutti quegli oggetti che sono collegati con quello mediante la relazione di causa ed effetto. Proprio qui interviene il ragionamento per scoprire tale relazione, e, a seconda del variare del nostro ragionamento, varieranno anche le nostre azioni. In questo caso però risulta evidente che l'impulso non nasce dalla ragione ma è solo guidato da essa» (Hume 1739). L'io si afferma con la consapevolezza delle nostre percezioni e ciò ci fa divenire responsabili. Se riusciamo a fare

esperienza dei nostri stati mentali interni e del nostro conseguente comportamento esterno, sulla base dell'analogia, riusciamo a inferire anche gli altri. Solo allora riusciamo a cogliere che gli altri sono individui contraddistinti dalle nostre medesime passioni.

David Hume introduce la simpatia come il principio che permette di spiegare la comunicazione emotiva con l'altro e migliorare la conoscenza del sé. La simpatia consente di attuare una trasformazione della propria persona e dell'agire umano. Egli sostiene che quando assistiamo all'espressione di una passione, di un sentimento o di una emozione da parte di un altro, queste ultime si introdurranno nella nostra mente come idee vivaci. Esse saranno poi paragonate a quella che è l'idea del nostro io, generando in noi una nuova passione, emozione, sentimento che corrisponderanno a quelli dell'altro. La simpatia produce influenza vicendevole e gli esseri umani riescono a stabilire un contatto sentimentale ed emotivo. Esso è involontario e spontaneo.

David Hume propone la simpatia nella sezione undicesima, della parte prima, del secondo libro, del *"Trattato sulla natura umana"*, parlando di orgoglio e di umiltà, constatando come tra le cause più disparate che originano queste due passioni in noi, vi è l'importanza dell'opinione altrui su di noi. L'opinione altrui su di noi costituisce un punto stabile che va quindi ben oltre a un semplice rapporto di analogia.

A. Smith, nella *Teoria dei sentimenti morali*, tenta di analizzare i sentimenti degli uomini e di comprendere come essi siano determinanti nei rapporti sociali ed economici. La *sympathy*¹ è l'elemento teorico che qualifica anche l'analisi scientifica di Smith sui comportamenti umani. Non vi sarebbe un io senza una relazione e ciò fa supporre che ciascuna persona è parte di una comunità e costituisce quindi parte di un tutto.

Gli stessi concetti di simpatia e di *sympathy* si ritrovano in Edith Stein. Nella trattazione della filosofa si ricava un'idea di individuo che non può essere letto come una "monade", dal momento che alla costituzione del suo essere psico-fisico concorre proprio la scoperta dell'individuo altrui. È di fondamentale importanza quindi l'analisi del contesto spaziale nel quale lo stesso individuo è inserito, e il rapporto che in esso vive con l'alterità. L'orientamento del soggetto e la sua visione del mondo sono, infatti, continuamente condizionati dagli individui con cui stabilisce un rapporto. « ... centro di orientamento del mondo spaziale: il corpo fisico dell'altro individuo in quanto mero corpo fisico è una cosa spaziale come le altre ed è dato in un determinato punto dello spazio, ad una determinata distanza da me [...]. Quando mi immedesimo empaticamente in lui, cogliendolo come corpo vivente sensibile, ottengo una nuova immagine (*Bild*) del mondo spaziale e un nuovo punto zero di orientamento. Non si tratta del fatto che io trasferisco qui il mio punto zero, in quanto mantengo il mio punto zero [...]» (Stein 1917, 135). Vengono posti qui, proprio nel discorso dell'intersoggettività, i primi elementi che costituiscono la concezione di persona della Stein; persona come individuo sempre perfettibile ed elastico rispetto alle modificazioni e agli impulsi del mondo esterno, del quale l'altro è parte essenziale nel suo essere anima e corpo; individuo che non è padrone assoluto di un suo particolare mon-

1 «La caratteristica principale della *sympathy* non è tanto l'esplicitarsi di un generico "sentire con": la rilevanza dell'operazione simpatetica consiste, secondo Smith, nella natura sociale del possibile "immedesimarsi con", ovvero nel vivere la condizione dell'individuo che prova un sentimento» (Spalletti 2009, 36).

do, ma è ridimensionato all'interno di un contesto, nel quale è in ogni caso, capace di esprimersi, apportando una peculiare ricchezza, che, a sua volta, può essere migliorata da quella recata dall'altro.

David Hume sostiene che gli esseri umani non sono dei completi egoisti, ma non sono neppure dei disinteressati (Hume1739, L. III, II, sez. 2). Gli esseri umani sono creature la cui considerazione non si spinge molto più in là di coloro con i quali sono in grado di avere una relazione simpatetica: i propri familiari, i propri amici o, nel miglior dei casi, i propri compatrioti. La simpatia avrebbe quindi una parte rilevante nel facilitare la comunicazione intersoggettiva e sembrerebbe del tutto depotenziata nel delineare i comportamenti etici che toccano tutta l'umanità. Eppure, «nonostante questo mutare della nostra simpatia, si dà alle stesse qualità morali la stessa approvazione, tanto in Cina quanto in Inghilterra; esse appaiono ugualmente virtuose e si raccomandano egualmente alla stima di un osservatore giudizioso» (Hume1739, L. III, III, sez. 1). David Hume fa una constatazione empirica che la nostra ammirazione per certe virtù e il nostro disprezzo per certi vizi non cambino affatto con il variare della simpatia, bensì restino fermi: riconosciamo una virtù o un vizio come tali indipendentemente dalla loro collocazione spaziale o temporale.

Come ciò avviene? Perché la simpatia non è quindi depotenziata? Vi è una relazione tra interesse personale e interesse pubblico?

Per compiere questo secondo passaggio non è sufficiente avvalersi solo della simpatia che deriva da principi di immaginazione e di passioni comuni.

La modificazione è possibile perché l'interesse non è una passione normale: è una passione il cui appagamento è legato alla stabilità del possesso, alla crescita personale e non c'è società senza possesso e senza sviluppo umano. L'interesse personale converge con l'interesse collettivo, solo, perché nella correzione personale si prova soddisfazione e appagamento. Ciò che poi sarà ripreso da Kant e successivamente da Sen, introducendo il concetto di *agency*, nell'analisi economica. La correzione dell'interesse personale richiede l'instaurazione del senso di giustizia, legato al giudizio e all'intelletto e non quindi a una scelta prettamente razionale. David Hume spiega il processo di trasformazione nel modo seguente: «quando gli uomini in seguito alla prima educazione nella società, siano giunti a rendersi conto dei vantaggi che ne derivano e abbiano inoltre acquisito una nuova tendenza alla compagnia e alla conversazione; e una volta che si siano accorti come il principale motivo di turbamento nella società sorga da quei beni che chiamiamo esterni e dal continuo e instabile passare da una persona all'altra, dovranno cercare un rimedio ponendo questi beni, per quanto è possibile, sullo stesso piano dei vantaggi fissi e costanti della mente e del corpo». E ancora: «affinché il cambiamento dell'interesse personale avvenga, basterà soltanto un minimo di riflessione; sarà infatti evidente che la passione viene soddisfatta molto meglio se viene frenata che lasciandola libera, e che conservando la società facciamo dei progressi molto maggiori nell'acquisire beni di quanti ne faremmo nello stadio di solitudine e di abbandono che segue necessariamente la violenza e una licenza universale».

La simpatia è quindi una condizione non sufficiente, per correggere l'interesse personale e a farlo convergere con l'interesse collettivo, per far sorgere il concetto di giustizia e di proprietà (Sen 2011). La persona si trova pertanto a volere e a dovere interagire con gli altri solo se anche gli altri agiranno come lui, con il rispetto del possesso e di esercitare sia la libertà negativa, sia quella positiva. È la consapevolezza del vantaggio reciproco che provvede a far rispettare le regole: la coscienza dell'interesse comune, quando è nota a tutti, produce un comportamento adeguato, senza bisogno di un potere superiore che lo imponga con la forza.

La regola della stabilità del possesso sorge come convenzione e poi acquisisce forza, attraverso un lento progresso, in virtù di una reiterata esperienza e di una conoscenza maturata, osservando gli inconvenienti che sorgono, nei casi in cui la si trasgredisce.

Ci si deve accordare sulle convenzioni e sulle libertà sostanziali; solo da esse sorgerà un'armonia naturale e spontanea.

Le convenzioni proposte da David Hume ripropongono il concetto di etica.

3. Io morale, etica ed economia e il ruolo delle convenzioni

La tradizione legata all'etica risale ad Aristotele. All'inizio dell' *Etica Nicomachea* ricollega la materia dell'economia ai fini umani, riferendosi all'interesse di questa scienza per la ricchezza.

Egli vede la politica come la «più importante» delle arti. La politica deve utilizzare «le altre scienze pratiche», ivi compresa l'economia e «dal momento che essa si serve delle altre scienze pratiche, e inoltre **stabilisce cosa bisogna fare e che cosa evitare**, il suo fine potrebbe comprendere quello delle altre, cosicché esso sarebbe il **bene umano**».

«La vita invece dedita al commercio è qualcosa di contro natura, ed è evidente che la ricchezza non è il bene che ricerchiamo; infatti essa è solo in vista del guadagno ed è un mezzo per qualcosa d'altro» (il capitale ovvero la ricchezza è, infatti, uno dei tre fattori produttivi).

In ultima analisi l'economia si collega allo studio dell'etica e a quello della filosofia politica ed evidenzia due temi importanti:

Primo tema

C'è il tema della **motivazione umana**, collegata alla domanda etica: «Come bisogna vivere?». Sen dice che sottolineare questo legame non equivale a dire che le persone **agiranno** sempre in modi che potranno difendere sul piano morale, ma solo riconoscere che le **scelte etiche** non possono essere del tutto prive di rilievo per il **comportamento umano effettivo** (concezione della motivazione collegata all'etica).

Secondo tema

Il **giudizio dei risultati sociali**. Aristotele collegava questo al fine di raggiungere il **bene umano**, ma ne notava alcune caratteristiche particolarmente aggregative: «certo esso è desiderabile anche quando riguarda una sola persona, ma è più bello e più divino se riguarda un popolo e le città».

Questa concezione del risultato sociale, collegata all'etica, non consente di arrestare la **valutazione** in qualche punto arbitraria quale il soddisfare l' **efficienza**. La valutazione deve essere più pienamente etica e considerare in senso più ampio il bene ovvero la persona nella sua diversità e complessità (Sen 1987).

4. Abitudine, educazione ed esperienza per avvicinare l'interesse personale con l'interesse collettivo

L'esperienza positiva di una relazione che si basa sulla convenzione produce abitudine, armonia naturale e mitiga le passioni «violente» che altrimenti ostacolerebbero la convivenza.

L'abitudine è quindi una componente essenziale nell'evoluzione della convivenza e dell'etica. David Hume definisce l'abitudine come la disposizione della persona che è realizzata dalla ripetizione di azioni, da un loro continuo miglioramento che solitamente agisce senza che intervenga la riflessione o il ragionamento.

Il fattore determinante per avvicinare sempre più l'interesse personale con l'interesse collettivo è svolto dall'educazione. È il fattore determinante per determinare gli assetti economici e sociali e per congiungere l'io morale con l'etica. L'educazione è quindi il fattore determinante per il benessere della persona e per attuare un miglioramento continuo del processo di sviluppo economico e sociale.

In David Hume non interessa stabilire se la natura umana sia buona o cattiva, se l'interesse personale sia prevalentemente formato da vizi o da virtù. Nel pensiero di David Hume interessa dimostrare che se anche l'egoismo non può essere frenato e controllato, può pur sempre essere diretto verso la giusta direzione ed è proprio agendo su questo lato del carattere umano che è possibile porre le basi per la costruzione di assetti economici sociali che investono sulle persone e sullo sviluppo umano.

David Hume fa coincidere l'educazione come un processo formativo che plasma la forma (*Bild*) e sviluppa i talenti.

Il termine *Bildung*, nasce in opposizione a *Zucht*, disciplina, che rimanda a una prospettiva pedagogica in cui l'educazione è essenzialmente adeguamento e conformazione ad un codice dato ed imprescindibile. Si oppone anche a *Erziehung*, che ha la stessa radice di *Zucht*, ma indica piuttosto l'educazione intesa come allevamento.

Con la *Bildung*, si valorizzano gli insegnamenti classici, le virtù legate alla bontà d'animo, ai sentimenti e con esse la spiritualità e il senso della contemplazione: in queste dimensioni si configura l'essere umano nella sua totalità e universalità, indipendentemente dalle contingenze del reale e nel distacco da tutto ciò che è materiale e meramente utilitaristico (Gennari 1995).

In questo rinnovamento della pedagogia che si mette in atto nell'Europa Settecentesca, la *Bildung* riprende forma e vitalità soprattutto all'interno di un movimento rivoluzionario, lo *Sturm und Drang*, uno dei più importanti movimenti culturali tedeschi e gruppo di ribellione e critica antropologica. Schiller, Goethe e von Humboldt ne rappresentano i massimi esponenti. Per Schiller, tragediografo, e per Goethe, poeta, la formazione dell'uomo avviene nel suo aspetto spirituale e attraverso l'assimilazione della *Kultur*: spirito e cultura procedono in modo dialettico, fino a formare l'uomo.

Il soggetto è al centro del processo formativo, in quanto deve farsi sintesi attiva di questo divenire, che è un processo dinamico e allo stesso tempo drammatico. La *Bildung* è questo processo che è guidato da una precisa idea di *Bild*, intesa appunto come forma dinamica, sintetica, come unità plurale, come armonia che fa riferimento tipicamente alla classicità.

In Schiller, la *Bildung* è riportata nella dialettica dell'io, in quel dialogo interiore tra sensibilità personale e cultura, attraverso un rapporto estetico, con la sottolineatura dell'individualizzazione. In Goethe questo orizzonte è arricchito dall'attenzione alla dinamicità del processo e alla sua intrinseca interindividualità; il suo soggetto è più storico e sociale e la formazione è un viaggio, un apprendistato, che si fa attraverso non solo l'estetica e la ricerca individuale, ma anche attraverso l'azione, il rispetto di sé, del mondo e degli altri, l'incontro con l'alterità e con la comunità.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) istituzionalizza questo modello, lo tra-

sforma in un iter scolastico e formativo preciso e strutturato. La sua proposta articola il percorso scolastico dalla base fino all'università, mettendo al centro i saperi umanistici: partendo dal fondamentale studio della lingua e della storia e radicando il soggetto nella sua storia, questo ritrova le sue origini concettuali nella classicità greca, così che il singolo può innescare il proprio processo formativo. Prima di tutto è necessario formare all'*humanitas*, poi formare alle scienze. Il modello è neoumanistico e sottolinea la necessità per l'uomo di formarsi prima di tutto in quanto uomo, nella sua specificità culturale e storica, promuovendo lo sviluppo delle sue attitudini naturali verso qualcosa di elevato e di sublime, e solo in secondo luogo la formazione ai bisogni immediati dell'esistenza, quelli professionali.

Alla *Bildung* spetta pertanto non solo il compito di introdurre il giovane nella cultura e dotarlo di sapere, ma di rendere possibile la formazione interiore. Questo concetto è ben espresso dalle parole di Wilhelm Meister, giovane protagonista del romanzo di Goethe (*Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* 1795): «... fin da giovane ho avuto un solo desiderio e una sola intenzione, sviluppare me stesso, il mio io, così come natura ha fatto. [...] L'uomo impari a considerare se stesso senza rapporti esterni durevoli; cerchi quel che è logico e giusto non nelle circostanze esteriori, ma in sé, ivi lo troverà ed ivi con amore lo custodisca e coltivi. Si formi e si educi in modo da poter essere da per tutto come a casa sua. [...] Anche l'uomo più mediocre può essere completo se si muove entro i limiti delle sue capacità e attitudini, mentre anche i più bei pregi vengono oscurati, svuotati, annullati, qualora manchi quell'armonia assolutamente indispensabile. Questo grave male si manifesterà ancora più spesso nei tempi moderni: chi potrà mai infatti soddisfare alle esigenze di un presente diventato sommaramente intenso con un rapidissimo movimento?»

Altre voci importanti nel panorama del secondo Settecento si collocano in questa impresa di ripensamento della pedagogia, da Kant a Basedow, da Wolf a Lessing, a Herder, fino a Pestalozzi. Essi affermano come il modello della *Bildung* sia un fenomeno tipicamente tedesco, prodotto di quel clima culturale e filosofico che è la via tedesca della Modernità, con l'assimilazione originale delle sue tematiche messe a dialogare con il principio classico della *paideia*.

Tutti i modelli successivi, seppur diversi, hanno in comune l'idea di forma e di processualità e di quel rapporto tra soggetto e oggetto che costituisce il mondo spirituale della *Bildung*. Questo rapporto lega l'uomo allo spirito (*Geist*), che è attività, sintesi, oggettivarsi del soggetto che è formazione di senso e di struttura. Spirito che è vissuto nell'interiorità ma anche nella sua proiezione nel mondo, attraverso l'azione e la creatività.

5. L'etica delle capacità richiede multidisciplinarietà per conoscere il *logos* dell'agire umano e per avvicinare l'interesse personale con l'interesse collettivo

Nel paradigma economico dell'etica delle capacità vi è una particolare visione della persona che fa esercizio della libertà.

La persona si forma per l'apporto delle varie "agenzie educative" facenti parte del proprio contesto culturale ed economico, sociale. Dalla relazione delle diverse "agenzie educative" ha origine un sistema di valori, aspettative di vita, identità, caratteristiche personali. Il contesto (etica delle capacità) offre quindi opportunità reali e forma abilità personali (insieme delle *capabilities*). Di conseguenza la persona può scegliere o subire il lavoro che farà e scegliere come lo svolgerà (consapevolezza, coinvolgimento e responsabilità). I talenti innati e appresi saranno fun-

zionali a realizzare un dato funzionamento che rispecchierà la motivazione personale e il conseguimento degli obiettivi prefissati. A sua volta il modo di essere e di fare di ciascuna persona modificherà a sua volta l'assetto sociale e di conseguenza il sistema di valori, le aspettative, le azioni e l'*agency* di ciascuno.

In tal modo, si può sostenere che le persone sono davvero la ricchezza delle nazioni e che il fine ultimo dello sviluppo debba essere la creazione delle condizioni necessarie affinché si realizzi sviluppo umano senza accentuare la crescita della disuguaglianza, come è accaduto nel corso degli ultimi venti anni. Ne deriva che il capitale umano è quindi sinonimo di sviluppo umano e di etica delle capacità.

Questa nuova definizione di capitale umano presenta un potenziale elevato per gli interventi di politica economica e sociale soprattutto se inserita negli schemi di analisi economica del *capability approach* di Amartya Sen (2000) che riprendono le teorie di sviluppo economico e sociale delineate da David Hume e da Adam Smith.

La multidimensionalità del capitale umano e i principi emersi dall'analisi di J. Heckman hanno conseguenze pratiche e significative sulle scelte politiche pubbliche da effettuare e sull'impegno sociale di ciascuna persona nell'esercizio della propria libertà. Vi sarebbe quindi una correlazione tra benessere sociale, capitale umano e capacità produttiva. Amartya Sen sostiene che gli investimenti in capitale umano devono tener conto:

- del loro rapporto *diretto* con il benessere e la libertà degli esseri umani;
- del loro ruolo *indiretto* in quanto fattori che influiscono sul cambiamento *sociale*;
- del loro ruolo *indiretto* in quanto fattori che influiscono sulla *produzione economica* (Sen 2000, 296).

La multidimensionalità del capitale umano e i principi emersi dall'analisi di J. Heckman portano a sostenere che sono pertinenti tutti e tre gli aspetti mentre gli economisti marginalisti hanno considerato finora appropriato solo il terzo.

L'investimento in capitale umano non può quindi essere finalizzato esclusivamente all'accrescimento della produttività e alla crescita esclusiva del reddito e fatto coincidere solo con i livelli di istruzione. La nozione di capitale umano deve andare oltre pur riconoscendo l'importanza della formazione formale sia dal punto di vista quantitativo e da quello qualitativo.

I divari di competenze tra le persone emergono fin dai primi anni di vita e persistono nel tempo se le istituzioni pubbliche e l'impegno sociale delle persone non operano per ampliare le *capabilities* e non riducono i vincoli che impediscono la convertibilità delle risorse in benessere.

Amartya Sen sostiene, infatti, che:

«nella sua quintessenza la libertà individuale è un prodotto sociale, ed esiste una relazione bidirezionale fra gli assetti sociali destinati a espandere le libertà individuali e l'uso di queste libertà non solo per migliorare la propria vita, ma anche per rendere più adeguati ed efficienti gli assetti sociali. Inoltre, le concezioni individuali della giustizia e del corretto agire, le quali influiscono sull'uso specifico che i singoli fanno delle proprie libertà, dipendono da formazioni sociali – e in particolare dal fatto che le percezioni pubbliche che si generano in un processo interattivo e i problemi e rimedi scaturiscono da una cooperazione altrettanto collaborativa. L'analisi e la valutazione delle politiche pubbliche devono essere sensibili a tutte queste connessioni» (Sen 2000, 36).

Le azioni degli individui sono quindi influenzate dai diversi fattori di convertibilità (caratteristiche personali, delle istituzioni e del contesto) oltre alle opportunità reali² (*capability*) e all'esercizio della libertà positiva. L'effettiva possibilità e abilità ad agire da parte dell'individuo per perseguire il benessere individuale e collettivo è denominata *agency*³.

Ogni persona non può dare il meglio di sé se l'investimento in conoscenza è prospettato solo nei termini di scelta individuale come è stato sinora proposto dagli economisti marginalisti. Esso deve essere delineato anche come un investimento sociale, garantito da regole e istituzioni pubbliche e sociali. È più opportuno riflettere sulle azioni di ciascuna persona che esprimono le sue modalità di fare e di essere, invece di concentrarsi sulle risorse e misurare gli investimenti, come si è finora fatto. Per questo motivo, Amartya Sen suggerisce di rivedere l'indice di sviluppo umano e di pensarlo, in maniera nuova, nei termini di funzionamento (*functioning*). La qualità effettiva della vita delle persone (*achieved functionings*) molto spesso differisce dalle potenzialità reali di un contesto (*capabilities*).

La qualità della vita di una persona è correlata alle sue possibilità. Esse tuttavia non coincidono, perché le potenzialità reali sono elementi di libertà positiva mentre la qualità della vita è il risultato del suo esercizio. Si sostiene, infatti, che la *capability* è un insieme di vettori di *functionings*, che rivela la libertà di una persona nel determinare il proprio stile di vita.

La qualità della vita delle persone (*achieved functionings*) dipende pertanto dalla capacità di convertire le risorse (materiali e immateriali) in azioni e risultato. La convertibilità delle risorse in funzionamenti (*achieved functionings*) dipende da quattro fattori che coincidono con il concetto di capitale umano più sopra delineato. Essi sono:

- le caratteristiche personali degli individui (condizioni fisiche, età, genere, livelli di formazione, capacità di apprendere, forza di volontà, disciplina morale, ricerca della qualità e della bellezza, senso religioso);
- l'appartenenza a dati gruppi o associazioni (capacità di lavorare in gruppo, capacità relazionali, condivisione di valori e di finalità, partecipazione alle comunità di pratica);
- le caratteristiche economiche, sociali e politiche (norme sociali, gerarchie sociali, prassi discriminatorie, pregiudizi culturali di etnie, politiche sociali, sistemi di *welfare state*);
- le caratteristiche ambientali (clima, infrastrutture, conservazione delle risorse, sostenibilità delle risorse, contesto lavorativo e sociale).

Il paradigma del capitale umano tradizionale (*human capital*) potrebbe essere sostituito con quello dei funzionamenti realizzati (*human functioning*).

2 Le opportunità reali comprendono le risorse materiali e immateriali. Drèze e Sen hanno messo in evidenza che il *capability approach* non esclude l'analisi sulle risorse: «dovrebbe essere chiaro che noi abbiamo la tendenza a giudicare lo sviluppo attraverso l'aumento delle sostanziali libertà umane, non solo attraverso la crescita economica (prodotto nazionale lordo), il progresso tecnico, il progresso sociale. Questo non è negare, in alcun modo, che i progressi in questi ultimi campi possono essere molto importanti, a seconda delle circostanze, come strumenti per la valorizzazione della libertà umana» (Drèze, Sen 2002).

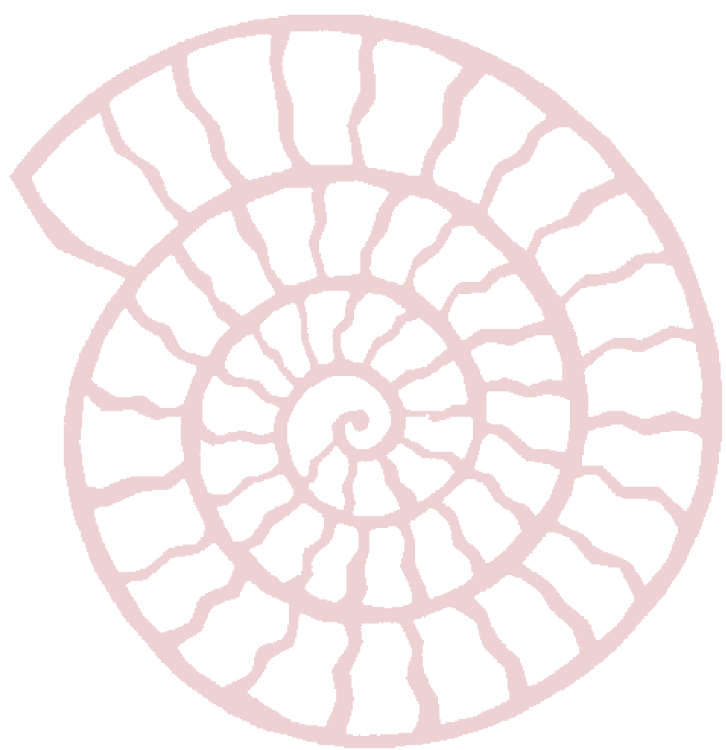
3 *Agency* è un'azione fatta per "star bene", cercando di raggiungere i propri valori e ideali, nell'esperienza reale maturata.

La teoria delle capacità individuali e sociali per essere operativa deve essere vincolata alle analisi del contesto e ai metodi di miglioramento continuo della qualità della vita per migliorare la convertibilità delle risorse in benessere. Per tale motivo, suggeriamo di integrare tale teoria con la *swot analysis*. Se, in dati contesti si condividono particolari filosofie di vita, come quelle che si basano sul *kai-zen*, si avrà benessere maggiore con risorse date, perché la loro convertibilità sarà migliorata. Il comportamento organizzativo potrebbe produrre effetti simili a quelli delineati da David Hume per la simpatia.

La teoria delle capacità individuali e sociali, si discosta dagli altri due approcci della misurazione del benessere (l'approccio soggettivo e quello del principio delle allocazioni eque, meglio noto come *fairness*), perché evidenzia le dimensioni oggettive del benessere e il ruolo esercitato dalla libertà per coniugare il benessere individuale con quello della collettività, valorizza non solo le caratteristiche della singola persona bensì la sua identità ovvero unicità. In questo approccio, l'identità è il risultato di scelte consapevoli e responsabili. Sottolineare l'importanza delle dimensioni oggettive significa sostenere che il benessere ha aspetti multidimensionali che non possono quindi essere sinteticamente indicati con il reddito, con la ricchezza e con i consumi. Queste dimensioni non sono indipendenti ma bensì complementari. Il reddito disponibile e i beni/servizi accessibili sono elementi essenziali e irrinunciabili ma visti come mezzi strumentali per acquisire benessere e non come finalità.

Bibliografia

- Aristotele, trad. it. (1999). *Etica Nicomachea*. Roma – Bari: Editori Laterza.
- Drèze, J., Sen A. (2002). *India: Development and Participation*. New Delhi, New York: Oxford University Press.
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.
- Greco, L. (2008). *L'io morale. David Hume e l'etica contemporanea*. Napoli: Liguori.
- Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. Available from: <http://www.sciencemag.org/cgi/reprint/312/5782/1900.pdf>. Access in: 3 aprile 2013.
- Heckman, J.J., Stixrud J., Urzua S. (2006). The Effect of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 3.
- Hume, D. (1739). *A Treatise of Human Nature*. Tr. it. (2001). *Trattato sulla natura umana*. Milano: Bompiani.
- Livraghi, R. (2011). Capitale umano ed etica delle capacità: due paradigmi di analisi economica a confronto. In Benvenuto, G., *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia, pp. 211 – 232.
- Sen, A. (1987). *On Ethics and Economics*. Tr. it. (2001). *Etica ed economia*. Roma – Bari: Laterza.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Tr. it. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Tr. it. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Smith, A. (1759). *The Theory of Moral Sentiments*. Tr. it. (2001). *Teoria dei sentimenti morali*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Spalletti, S. (2009). *Istruzione, crescita e rendimenti nella teoria del capitale umano. Una prospettiva di storia del pensiero economico*. Roma: Aracne.
- Stein, E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Tr. it. (2009). *L'empatia*. Milano: Franco Angeli.
- Stein, E. (1932). *Der Aufbau der menschlichen Person*. Tr. it. (1994). *La struttura della persona*. Roma: Città Nuova.





Politiche educative e formative dopo la crisi del welfare

Educational and formative policies after the welfare crisis

Claudio Gentili
Confindustria - Education
c.gentili@confindustria.it

ABSTRACT

This paper draws on professional experience within the “Education” branch of Confindustria [Italian employer’s federation]. Thus, an analysis is developed on how schools and universities that are linked to the work world may provide a country with economic added value. In previous times, many policy mistakes lessened the ties between the educational system and that of work and enterprise. Consequently, thanks to this historical and analytical perspective, it is possible to highlight their main features, as well as the critical spots that nowadays prevent Italian schools and universities from being competitive—thus damaging the whole country. In order for the system to adapt to the “society of knowledge,” the author identifies some virtuous models: it is the case of school-enterprise networks and of partnerships between school and the world of industry. These cases prove why these tools are essential for the development of competences required to step out of the current crisis.

L’autore, partendo da una lunga esperienza alla direzione dell’area “Education” di Confindustria, sviluppa un’analisi sul valore aggiunto, per l’economia e lo sviluppo di un Paese, di una scuola e una università direttamente connesse con il mondo del lavoro. Gli errori del passato, che hanno progressivamente allontanato il sistema educativo dal lavoro e dall’impresa, sono sinteticamente ripercorsi nei loro tratti salienti, evidenziando le criticità che ancora oggi bloccano la competitività delle nostre scuole e università, e di conseguenza dell’intero Paese. Per adeguarsi alla “società della conoscenza” Gentili individua nelle reti scuola-impresa e nelle partnership tra sistema educativo e mondo produttivo, di cui riporta virtuosi esempi, degli strumenti indispensabili per sviluppare le competenze e uscire dalla crisi.

KEYWORDS

Educational and formative policies, Welfare, Governance, Partnership, Enterprise
Politiche educative e formative, Welfare, Governance, Partnership, Imprese

Introduzione

La formazione ha innanzitutto il compito di costruire una base culturale per l'individuo e poi sviluppare un'esperienza che non può essere scissa da una specializzazione delle competenze. Se è vero, con De Filippo, che "gli esami non finiscono mai", a monte può dirsi che "la formazione non deve finire mai", perché la professionalità non è soltanto l'accumulo di esperienze e affidabili routine esecutive, ma un continuo percorso di crescita che scommette sulla competitività e tende ad incrementare le competenze. Una sana alternanza lavoro-formazione permette di mantenere un equilibrio tra il *fare* e il *sapere* e chissà che nel famoso detto del filosofo cinese Lao-Zi: "Chi sa fa, chi non sa insegna", non si possa riscoprire una velata quanto antica critica ad un sapere che resta nella sua torre d'avorio e non si preoccupa di sviluppare la personalità degli individui di cui l'agire, il fare, il lavorare non può essere un lato secondario. Il nostro sistema formativo, molto lentamente, dovrebbe rinnovarsi seguendo tre linee:

- il miglioramento della qualità didattica e l'aggiornamento dei docenti;
- l'incremento delle relazioni tra istituzioni scolastiche e contesto territoriale (imprese, società civile, istituzioni)
- la partecipazione di tutto il sistema educativo (studenti, famiglie, associazioni) alla *governance* di scuole e istituti di formazione

L'esigenza è abbastanza evidente: il sistema educativo deve porre la sua attenzione sia allo sviluppo delle potenzialità degli studenti sia all'accrescimento delle competenze dei lavoratori. De Filippo nella sua celebre commedia non parlava di *lifelong learning*, ma il concetto si avvicina: la formazione è una componente essenziale dello sviluppo di ciascuno e del Paese.

1. Il valore economico dell'istruzione

Istruzione e formazione hanno un ruolo fondamentale come fattore di sviluppo economico e produttivo. Nei dieci anni precedenti la crisi, le liberalizzazioni del mercato del lavoro avevano consentito di abbassare drasticamente il tasso di disoccupazione tra i giovani: dal 22,5% al 14,5% (19-29 anni di età). Una riduzione più consistente di quella osservata nell'intero mercato del lavoro (dall'11,3% al 6,2%). Il tasso di occupazione era aumentato dal 37,3% al 39,6%. Le riforme del mercato del lavoro avevano aperto la porta agli *outsider*. Oggi la situazione è radicalmente diversa. I giovani sono ormai diventati "scoraggiati inattivi" e il tasso di disoccupazione giovanile è salito in modo esponenziale. La crisi ha accentuato le difficoltà dei giovani a entrare nel mondo del lavoro e i giovani italiani entrano nel mercato del lavoro mediamente tre anni dopo i loro coetanei europei.

Abbiamo un quarto delle borse di studio della Francia¹. L'età media dei membri dei CdA delle banche è di 15 anni più elevata della media OCSE. Il nostro mer-

1 E nel frattempo siamo l'unico Paese avanzato in Europa che non riesce ad erogare borse di studio agli studenti che ne hanno diritto, creando la figura dei c.d. "idonei senza borsa". Oggi solo l'84% degli aventi diritto riesce a beneficiare della borsa (secondo le ultime previsioni della CRUI, nel 2013 i beneficiari si ridurranno al 75% degli aventi diritto).

cato del lavoro è ancora troppo rigido. Spendiamo per il diritto allo studio dei giovani esattamente la metà della media OCSE. L'insegnamento è sostanzialmente precluso ai giovani capaci e meritevoli e gli insegnanti con meno di 30 anni non raggiungono l'1%. La carriera di ricercatore da noi si comincia a 40 anni.

Certamente su tutto questo incide pesantemente la questione demografica. Possiamo dire che negli ultimi 20 anni abbiamo assistito ad un dimezzamento del nostro capitale umano. Solo nella scuola ci sono ben 2 milioni di giovani in meno rispetto a 20 anni fa.

Più in generale occorre riconoscere che l'Italia è un Paese inospitale per i giovani e al tempo stesso l'eccesso di protezione di cui molti giovani godono in famiglia non favorisce né la mobilità né la crescita di giovani capaci di affrontare le sofferenze e le sfide della vita. Siamo il paese occidentale più protettivo verso i figli. Siamo una delle società in cui il sostegno della famiglia ai figli è più forte e dove la permanenza dei figli nelle mura della casa in cui sono nati è più lunga più di 7 milioni di giovani tra 18-34 anni vive ancora in casa dei genitori. L'amore sterminato dei genitori italiani per i figli non ha impedito la più massiccia redistribuzione di risorse dalla generazione dei figli a quella dei genitori. In poco più di 15 anni abbiamo raddoppiato il nostro debito pubblico. E nel frattempo l'ascensore sociale si è praticamente bloccata, pesando soprattutto sulle classi medio-basse che riescono sempre con più difficoltà a sostenere gli studi dei figli (Cfr. Censis 2012).

Ci siamo impegnati a assicurare pensioni molto generose nonostante il calo di fertilità e l'allungamento della vita. Nel frattempo non abbiamo costruito infrastrutture, non abbiamo migliorato l'istruzione pubblica, né la qualità della vita nelle grandi città. Abbiamo pagato pensioni di invalidità di dubbia legittimità, abbiamo creato posti pubblici di dubbia efficienza. Il costo annuo delle baby pensioni uguaglia l'investimento che ogni anno l'Italia destina all'università (7 miliardi di euro). Siamo l'unico paese sviluppato che ha fatto dell'espressione "precarato" un mantra per spiegare l'economia e denunciare le ingiustizie sociali (Cfr. Soglia 1998). E dietro questa espressione (un neologismo che solo 10 anni fa non era reperibile nei dizionari) si celano non solo situazioni umane di grave disagio ma un'idea sbagliata che immagina un mercato del lavoro senza mobilità. Possiamo uscire a testa alta dalla crisi ma per farcela dobbiamo cambiare in profondità le nostre abitudini e mettere al centro l'impresa e lo sviluppo. Troppe norme ancora in Italia sono concepite non considerando l'impresa come protagonista della crescita di tutti, con una precisa vocazione formativa e capacità di "concretizzare" i tanti anni di formazione che i nostri ragazzi si trovano ad affrontare.

Il lavoro ai giovani non lo porta la cicogna, ma lo portano le imprese. E il maggior freno allo sviluppo e alla crescita è costituito dalla combinazione italiana di altruismo privato e egoismo pubblico. Per evitare il declino occorre porre un freno all'egoismo dei garantiti e fare spazio ai giovani. Ma non con la facile formula della stabilizzazione di ogni posto di lavoro o con la scorciatoia della moltiplicazione dei posti pubblici improduttivi. L'Italia ce la farà se le imprese troveranno l'ambiente favorevole per creare posti di lavoro veri. In questo contesto, un sistema educativo che funziona male rappresenta una diseconomia esterna per le imprese.

Bisogna ritrovare nella vocazione produttiva e formativa del Paese, le ragioni di un rilancio dell'economia che riparta da scuola e università. A caratterizzare l'Italia, da sempre, è stata l'unione sapiente di mani e ingegno. È un legame di cui non si è colto a sufficienza il valore economico. Oggi l'Italia produce una ricerca tecnico-scientifica che è al livello dei Paesi avanzati, Germania compresa. Le pubblicazioni pro-capite ci vedono raggiungere dei buoni risultati ma, a differenza della Germania, siamo molto indietro nella capacità di brevettare ciò che abbia-

mo ideato. Un paradosso tutto italiano, che porta i nostri migliori cervelli all'estero. E le nostre imprese a perdere competitività perché non trovano le professionalità che chiedono. Le imprese chiedono innovatori, tecnici competenti, un capitale umano con una visione di futuro, capace di essere volano dell'economia, moltiplicatore di benessere. L'istruzione legata all'economia reale è l'unica arma efficace contro lo *spread*.

2. Il corto circuito tra scuola e lavoro

I problemi occupazionali che abbiamo sotto gli occhi non nascono oggi. Essi affondano le radici in una impostazione culturale del nostro sistema educativo che, dal '68 in poi, ha diffuso nel Paese un mito egualitario che ci ha fatto dimenticare quanto sia importante coltivare i talenti delle nuove generazioni, stimolando e riconoscendo il merito, per permettere ai nostri giovani di crescere "in casa", nel senso di Italia e non di casa dei genitori, e promuovere lo sviluppo di un Paese che ha un forte bisogno di innovazione e creatività. Peraltro siamo in piena crisi demografica, pochi ancora ne parlano, e i nostri giovani saranno sempre di meno: più si capisce che vanno formati all'eccellenza, più si riuscirà a mantenere una efficienza produttiva e una qualità della vita degne di un grande Paese come l'Italia. Per invertire la tendenza bisogna dare fiducia ai giovani, accompagnandoli nelle scelte e interagendo con loro: basta incontrarli per capire molto velocemente quanta sia l'energia che possono sprigionare. Un'energia di cui il Paese ha bisogno per uscire dalla sua ridondanza e che deve essere ben orientata.

Grande importanza ha il tipo di orientamento che si svolgerà nelle scuole: per far ripartire il Paese, oggi e subito, la scuola deve erogare cultura adeguata ad una società industriale ed evoluta, mettendo i giovani in condizione di affrontare le sfide derivanti dalle nuove tecnologie, dalla competizione globale e dal continuo cambiamento.

Oltre ai tradizionali "saperi", tra i quali particolare rilievo dovranno avere le materie scientifiche, la scuola dovrà fornire ai giovani competenze concrete.

I ritardi del sistema educativo italiano, che finiscono per diventare anche i ritardi della nostra economia, vanno attribuiti alle concezioni stesse di cultura e di lavoro, che si sono diffuse nel Paese.

I processi formativi sono la leva su cui agire per operare una trasformazione del sistema economico e sociale del nostro Paese, ma si continua a parlare di "spesa" e non di "investimento" per l'istruzione. E questo pur riconoscendo che senza dubbio la scolarizzazione di massa a partire dalla riforma del 1962 è stata un grande risultato dell'evoluzione democratica del Paese.

Nel '68, sul totale della popolazione giovanile, solo il 15% si diplomava e il 2% si laureava. Oggi il 50% dei giovani si diploma e il 15% arriva alla laurea. Un tale livello di istruzione potrebbe far pensare ad un più rapido inserimento di giovani con alte competenze nella classe dirigente. Non è così: nel 1968 i manager e gli imprenditori under 30 erano il 22% del totale. Oggi il 5,7%. Ma le differenze sono anche demografiche: nel '68 c'è un anziano per ogni due giovani, oggi ci sono tre anziani ogni due giovani; l'età media di matrimonio nel 1968 era di 27 anni per gli uomini e 24 per le donne, con solo il 20% dei giovani under 35 che viveva con i genitori. Oggi l'età media di matrimonio è di 33 anni per gli uomini e di 30 per le donne, con il 42% dei giovani under 35 che vivono in famiglia. Anche sotto il profilo occupazionale la distanza è notevole: solo il 3% di giovani tra 15-29 anni nel 1968 era senza lavoro. Oggi la percentuale è al 35%. (Cfr. Censis 2012).

Come però nota in un recente saggio Carlo Barone (2012), il paradigma del-

l'istruzione di massa, cioè l'idea che l'espansione scolastica sia una forma di progresso sociale che risponde al crescente fabbisogno di manodopera qualificata, all'obiettivo di combattere disparità sociali e all'esigenza di garantire a tutti uguali opportunità di cittadinanza attiva, va oggi ridiscusso criticamente. E non per negare l'esigenza che a tutti vada assicurato il diritto all'istruzione. Ma al contrario per affrontare il tema della redistribuzione piuttosto che dell'espansione incontrollata delle opportunità di studio. Redistribuzione tra percorsi di solo studio e percorsi di studio e lavoro. Redistribuzione tra percorsi liceali di istruzione secondaria superiore e percorsi tecnici e professionali. Redistribuzione tra istruzione terziaria universitaria e non universitaria. Redistribuzione tra scuola e formazione professionale.

Abbiamo sotto gli occhi alcune delle conseguenze negative dell'espansione incontrollata dell'istruzione: il deterioramento della qualità dei processi formativi, l'inflazione dei titoli di studio, lo spreco di risorse, la disoccupazione legata al *mismatching* fra qualificazioni offerte e domandate, sia per livello che per specializzazione. Si può dire allora che nel '68 vi è stata una sorta di eterogenesi dei fini, in cui l'ideologia della cultura libera dal lavoro si è trasferita dalle tesi della destra storica all'ideologia scolastica della sinistra, che ha trovato il suo apice nel convegno di Frascati del 1972². Il messaggio di fondo che passò in quell'occasione era che l'uguaglianza nella scuola esige uniformità: biennio unico, niente lavoro e formazione professionale, obbligo scolastico a 18 anni, laurea per tutti. Venne addirittura coniato il neologismo di "preprofessionalizzazione", per fortuna caduto in disuso abbastanza rapidamente.

Questo processo qui sommariamente delineato (Cfr. Ballarino, Schadee 2008) e l'irrigidimento del pregiudizio culturale sui percorsi tecnici e professionali hanno fatto sì che il nostro sistema educativo si sia progressivamente allontanato dalla sua finalità di qualificazione al lavoro, certo non unica ma sicuramente rilevante, quasi che il lavoro fosse una maledizione da rimandare il più possibile nel tempo.

3. Le partnership tra sistema educativo e mondo produttivo

3.1. Dai distretti industriali ai Poli tecnico-professionali

La svolta culturale per una scuola e università che ritornino a dialogare con il mondo produttivo, parte dall'esempio delle partnership che nascono tra scuole e imprese, e che vanno a incidere sulle dinamiche socio-economiche dei territori, coinvolgendo anche i decisori pubblici. La collaborazione tra le imprese, le scuole e le università è oggi decisiva per incrementare il processo formativo verso uno sviluppo economico duraturo, che parta dalla valorizzazione dei territori e delle loro caratteristiche produttive (Cfr. Gentili 2012). Già nei processi organizzativi della produzione, le aziende hanno sempre trovato delle modalità spontanee di collaborazione che spesso hanno assunto vere e proprie identità concettuali, come è capitato per i distretti industriali. I distretti nacquero durante la cri-

2 Nel convegno, Aldo Visalberghi, che ne fu promotore, d'intesa con il CERI-OCSE, pensò di far confrontare un gruppo di esperti italiani con un gruppo di esperti internazionali per individuare i 10 punti della riforma della scuola secondaria superiore che si presumeva imminente (e si dovettero aspettare ancora quasi quarant'anni).

si degli anni Settanta come una prima forma di “alleanza produttiva” tra territorio e formazione favorita dalla collaborazione tra piccole imprese in un ambito industriale definito. Oggi lo scenario di crisi impone un’organizzazione dell’attività aziendale che non prescindenda dalla formazione e dall’evoluzione tecnologica; la formazione per una “società della conoscenza” può essere l’unica risorsa per far evolvere i distretti industriali in centri di raccordo tra imprese, scuole e territorio che restino fedeli alle vocazioni professionali (dei singoli) e produttive (delle aree distrettuali) e in definitiva non disperdano il capitale umano di cui oggi è riconosciuto l’assoluto bisogno. La tendenza più recente porta a poter dire che il frutto di questa evoluzione dei distretti industriali sono i Poli tecnico-professionali. Al tema della formazione e della crescita del capitale umano si legherà in modo irreversibile il processo di internazionalizzazione dell’attività economica, e in particolare di quella industriale, in un contesto di competizione globale da cui le aziende non possono prescindere. Le aree aziendali organizzate potranno reggersi solo sulle competenze e le capacità di figure professionali con l’attitudine al cambiamento e alla competitività. A condividere le conoscenze pertanto, non dovrà essere più soltanto un’élite dirigenziale specifica ma tutti i lavoratori impegnati responsabilmente nella crescita delle imprese di uno specifico distretto. In altre parole: la crescita professionale del capitale umano, in un ambito organizzato, diventa crescita dell’intero territorio in cui le aziende sono situate.

L’internazionalizzazione può definitivamente attribuire un nuovo ruolo alle aziende che intendono promuovere un processo formativo (Cfr. Gentili 2007), puntando su innovazione, nuove tecnologie e ricerca, creando e mantenendo relazioni con il mondo delle università, dei centri tecnologici in una rete che possa valorizzare le peculiarità del territorio e consentire ai lavoratori di non essere travolti dagli smottamenti del mercato del lavoro. È necessario pertanto collegarsi in vere e proprie “reti”, per favorire l’incontro tra le istanze provenienti dal sistema economico e l’offerta formativa di scuole e università.

Le previsioni a livello europeo per il prossimo decennio indicano una sensibile crescita della richiesta di professionalità in grado di svolgere lavori di elevata intensità di conoscenza e competenza: il “capitale umano” giocherà un ruolo fondamentale per la competitività delle economie di tutti i Paesi. Per il prossimo ventennio è prevista una crescita della popolazione attiva nella media europea dal 21 al 35% nelle qualificazioni medie e alte, solo dal 48 al 50% nei livelli intermedi, mentre per i non qualificati si ipotizza un pratico dimezzamento dal 31 al 15%. In Italia si riscontra ancora una domanda eccessiva per livelli di qualificazione e istruzione medio-basse che, se da un lato rispecchiano l’invecchiamento della popolazione, dall’altro indicano una scarsa tendenza all’innovazione settoriale e produttiva con il pericolo di una bassa produttività dovuta al *low skilled equilibrium* e con la proiezione di una carenza di visione anticipatrice sul problema della competitività del nostro sistema produttivo. La crescita delle competenze rappresenterà per l’immediato futuro un obiettivo irrinunciabile al cui raggiungimento dovranno lavorare congiuntamente i mondi dell’istruzione, della formazione e del lavoro per (Cfr. Bulgarelli 2011):

- identificare e sviluppare le competenze necessarie a far ripartire la crescita;
- fornire percorsi integrati di apprendimento e/o assistere le imprese nello sviluppo dell’apprendimento nell’impresa;
- rendere le istituzioni formative reattive e flessibili al dinamismo delle professioni;
- innovare le metodologie di apprendimento per renderle congruenti ai fabbisogni di competenze chiave;
- certificare le competenze acquisite.

Poiché, pur nella previsione di una crescita dell'occupazione limitata e dovuta prevalentemente a processi di sostituzione, si calcola che nei prossimi dieci anni il mercato del lavoro in Italia offrirà circa otto milioni di nuove posizioni che si concentreranno nelle professioni tecniche, specialistiche e intellettuali e nei servizi richiedendo forza lavoro qualificata, le competenze in tutte le loro accezioni, di base, trasversali e specialistiche e la loro acquisizione e certificazione rappresenteranno un *must* fondamentale per il futuro del nostro Paese.

3.2. I Poli tecnico-professionali e le Reti Scuola-Impresa: una realtà concreta

La filiera formativa integra una pluralità di opportunità formative: scuole di base, istituti tecnici, istituti professionali, centri di formazione professionale, corsi di istruzione e formazione tecnica superiore, corsi universitari professionalizzanti, corsi master, centri di educazione permanente. È un punto di riferimento nel territorio per sviluppare sinergie che consentono di articolare percorsi flessibili e personalizzati per migliorare qualitativamente e quantitativamente l'offerta formativa, dalle qualifiche professionali iniziali, ai diplomi, ai percorsi universitari e di formazione tecnica superiore, tanto per i giovani quanto per gli adulti.

I Poli tecnico-professionali, vere e proprie reti tra istituti tecnici e professionali, centri di formazione professionale accreditati e imprese nascono con l'obiettivo di favorire lo sviluppo della cultura tecnica e scientifica e l'occupazione dei giovani.

E le reti scuola-università-impresa valorizzano ancor più i Poli tecnico-professionali, creando un collegamento tra i Poli che riescono a creare sinergie tra scuole tecniche e imprese. I Poli tecnico-professionali si configurano infatti come "contenitori" organizzativi, gestionali e formativi che hanno una caratteristica peculiare: collegano strettamente l'istruzione tecnica e professionale al distretto produttivo territoriale e costituiscono un ponte privilegiato nei confronti del mondo del lavoro. È proprio questo di cui abbiamo bisogno.

Le reti scuola-università-impresa comprendono anche gli ITS (Istituti Tecnici Superiori), nuovissime Scuole di Alta Specializzazione Tecnologica Post-Secondaria di durata biennale (previste dal DPCM del 25 gennaio 2008) che costituiscono una valida risposta alla necessità di colmare l'assenza di un canale di istruzione terziaria non universitaria nel nostro Paese. Gli Istituti Tecnici Superiori rappresentano un esempio di offerta formativa integrata con corsi professionalizzanti di alta formazione realizzati sul modello delle Scuole Universitarie Professionali svizzere (SUP), l'*Institut Universitaire de Technologie* francese (IUT) e le *Fachhochschulen* tedesche. Attualmente sono state costituite 62 Fondazioni di partecipazione in 16 Regioni.

Le reti scuola-università-impresa favoriscono inoltre una più efficace transizione dalla scuola al lavoro, un maggiore orientamento alla cultura tecnico-scientifica, il rafforzamento dei laboratori scolastici, il collegamento tra domanda e offerta e, non ultimo, una più solida alleanza Nord-Sud.

L'esperienza delle reti di impresa si lega alle scuole perché per le scuole conoscere le imprese è fondamentale: la vera piaga del nostro Paese è il forte *mismatch* che separa domanda e offerta di lavoro. Le imprese fanno molta fatica: mentre tutti si scandalizzano per l'aumento della disoccupazione, le aziende italiane non riescono a trovare oltre 65mila posti di lavoro (dati Excelsior Unioncamere 2012), tra cui periti elettrotecnici, designer, informatici. Quello che i nostri giovani devono sapere, già dalle scuole medie, è che possono essere protagoni-

sti di una svolta culturale decisiva. Scegliendo percorsi di istruzione tecnica e istruzione professionale potranno dare un contributo importante alla crescita dell'Italia, del suo Pil, del suo benessere.

Oggi anche chi ama la cultura umanistica deve ammettere che l'istruzione tecnica non può essere ridotta a un libro di ricette, come diceva Croce. La Germania, ad esempio, che è all'avanguardia nella tecnica e nell'applicazione tecnologica, è anche la patria della filosofia novecentesca. Non a caso il filosofo Ernst Jünger sosteneva: «La tecnica è la magica danza che il mondo contemporaneo balla. Possiamo partecipare alle vibrazioni e alle oscillazioni di quest'ultimo soltanto se capiamo la tecnica. Altrimenti restiamo esclusi dal gioco» (Gnoli, Volpi 1997, 79). Anche grazie alla crisi, le famiglie cominciano ad accorgersi dell'importanza del "saper fare". Così ci dice l'ultimo rapporto Censis, il 46esimo, in cui si evidenzia la maggiore attenzione delle famiglie verso il mercato del lavoro nell'orientamento dei propri figli. In un Paese che si può definire "vecchio", le imprese confermano l'altissima richiesta di competenze tecniche e oggi i tecnici specializzati sono la categoria produttiva più giovane: i tecnici under 35 costituiscono il 26,3% del totale. A questo dato va aggiunto che i programmi internazionali degli istituti tecnici e professionali sono all'avanguardia. Si tratta di stage all'estero e di esperienze in tutta Europa, su cui tecnici e professionali puntano molto. Il Rapporto Censis 2012 ci dice che istituti tecnici e istituti professionali sono davanti ai licei come numero di tirocini all'estero, tirocini che sono sia per gli studenti che per gli insegnanti, secondo target diversi.

4. I giovani devono scegliere scuole vicine alle imprese

I ragazzi che scelgono la scuola secondaria superiore devono scegliere quelle scuole più aperte al mondo produttivo e al lavoro. Perché sono una palestra fondamentale per il futuro. Oggi ci sono molte scuole che, in collaborazione con le imprese, mettono in campo progetti di alternanza scuola-lavoro. In particolare gli istituti tecnici. Abbiamo in tutto il Paese degli istituti tecnici che hanno accordi di partnership con aziende d'eccellenza.

Un rapporto più solido scuola-impresa può far scoprire agli studenti, già nel periodo scolastico, la significativa eredità produttiva del nostro Paese. È grave che oltre il 70% dei giovani italiani ignori che siamo il secondo Paese manifatturiero d'Europa, dopo la Germania. Come detto, la metà della popolazione italiana in età da lavoro possiede al massimo la licenza media. Mentre le imprese, per un organico ritenuto ideale, devono avere circa il 65% del loro personale con una formazione equivalente al diploma e alla qualifica professionale.

Una scuola aperta alle imprese è una scuola che offre percorsi di alternanza scuola-lavoro, consentendo agli studenti di alternare lezioni scolastiche con periodi trascorsi in impresa (attraverso stage e tirocini) durante i quali apprendere e orientarsi al lavoro. Gli studenti devono considerare anche questi fattori nella scelta del loro percorso formativo e dell'istituto in cui svolgerlo. Per i giovani lo stage è una carta da giocare, non soltanto nel curriculum: essi infatti possono mettersi in gioco e farsi conoscere, in un percorso che li aiuti a limare alcune criticità della loro formazione e a valorizzare le loro potenzialità. Nel Paese è necessario rafforzare il dialogo tra mondo del lavoro e mondo della formazione, per aiutare i giovani a riscoprire la propria "vocazione", indirizzandoli verso il miglior percorso possibile che tenga conto, da un lato, delle loro peculiarità e aspirazioni personali e, dall'altro, delle tendenze del mercato del lavoro.

Appendice:

cosa fanno le imprese sul territorio per collaborare con le scuole e le università

Tutti i progetti delle Associazioni Industriali con scuole e università sono caratterizzati da una missione: far progredire il sistema Paese in una aperta ed efficiente società della conoscenza.

Tra le iniziative realizzate, fondamentali sono quelle relative all'orientamento, proprio a causa della debole identità della scuola media, al termine della quale una prima scelta fondamentale va fatta, se non altro tra licei da un lato e istruzione tecnica e professionale dall'altro. La propensione verso la scelta liceale è in parte compensata dal difficile sforzo di proporre a studenti e studentesse in uscita dal primo ciclo un panorama esaustivo delle complesse articolazioni produttive che, partendo dalle acquisizioni scientifiche e dalle loro integrazioni e sinergie, possono far presentire, anche ad un adolescente, il piacere del fare, la soddisfazione della creatività attraverso la costante innovazione di prodotto e di processo, la maturazione civile ed economica che nasce dalla considerazione dei vantaggi sociali che derivano dal produrre beni o servizi. Spesso le scelte formative dei ragazzi non sono accompagnate fornendogli i giusti parametri di valutazione e nel frattempo abbiamo una disoccupazione giovanile che non ha precedenti e un divario tra domanda e offerta di lavoro che vede molti giovani svolgere attività lavorative che non sono coerenti con il proprio percorso formativo. Va colmato un preoccupante deficit orientativo. Compito complesso, e non è perciò un caso che molte attività di orientamento siano opera non di singole imprese, ma di tante Associazioni industriali, in grado di raccontare ai giovani una realtà variegata che la scuola sovente ignora o sottovaluta.

Le attività sono numerose. Confindustria, nell'ambito del suo impegno per l'orientamento dei giovani, organizza ogni anno la **Giornata Nazionale Orienta-giovani** per offrire ai giovani l'opportunità di conoscere più da vicino il mondo dell'impresa ed avere indicazioni utili per scelte formative che possano favorire il successivo inserimento professionale.

In ogni provincia italiana, le associazioni industriali, in collaborazione con le scuole, centri formativi, università, offrono a studenti e insegnanti un'occasione per conoscere più da vicino il mondo dell'impresa e per avere indicazioni utili sulle scelte formative che possono favorire il successivo inserimento professionale.

Particolare attenzione viene dedicata alla diffusione tra i giovani della cultura d'impresa nella speranza di far scoprire loro "vocazioni imprenditoriali". È questo l'obiettivo di "**Voci di cultura d'impresa**" promosso da Confindustria e Fondirigenti che, attraverso lo sviluppo e l'utilizzo di una serie di strumenti di divulgazione, vuole diffondere il punto di vista di imprese, imprenditori e manager e far conoscere, soprattutto tra i giovani e le loro famiglie i valori fondativi di una nuova cultura imprenditoriale e manageriale.

L'iniziativa "**Progetto Rosa**", una campagna di comunicazione realizzata dalle Associazioni industriali, le imprese e gli istituti tecnici del Club dei 15, si propone di valorizzare e promuovere l'istruzione tecnica, anche tra le ragazze. L'obiettivo è ridurre il divario tra il tasso di femminilizzazione nelle scuole superiori (che è del 49%) e quello specifico degli Istituti Tecnici (che non raggiunge, neppure considerando geometri e ITC, il 40%).

Da segnalare il progetto "**Teenager in Factory**", realizzato da Confindustria Modena per promuovere l'immagine del lavoro in fabbrica e svolgere una funzione di marketing a favore degli istituti professionali e dei tecnici industriali attraverso un'azione di orientamento indirizzata agli studenti delle scuole secondarie di 1° grado (le terze classi delle medie inferiori), ai genitori e soprattutto agli insegnanti.

Stesso obiettivo è quello del progetto “**Or.Me. – Orientamento alle Scuole Medie**” con il quale Confindustria Veneto utilizza lo strumento dei social media per avvicinarsi maggiormente agli studenti con piattaforme e strumenti per loro più familiari e appealing.

Una seconda tipologia di interventi punta sul **raccordo diretto fra scuola e lavoro**, non solo attraverso la realizzazione di *stages* e tirocini, ma anche alla luce delle innovazioni in materia di “apprendistato formativo”, che non dovrebbe essere destinato ai drop out, ma dovrebbe collocarsi a valle di un’ampia conoscenza delle attività che il territorio propone ed essere motivata sulla base di un orientamento personale sufficientemente maturato, per evitare il rischio che un eventuale insuccesso acuisca quello pregresso, strettamente scolastico, tanto da vanificare ogni probabilità di recupero.

Il raccordo scuola-lavoro non è la terapia a precedenti insuccessi, e per non correre il rischio di essere a sua volta teorico, non può prescindere da significativi rapporti interattivi tra le scuole e le aziende operanti nello stesso settore di riferimento, e presumibilmente destinatarie dei diplomati, e quindi interessate a che dispongano di una formazione di qualità. I casi proposti possono dare una più puntuale idea della varietà di percorsi di raccordo scuola-lavoro, nei quali una preparazione di base scolastica che abbia già proposto conoscenze generali polivalenti, possa ulteriormente arricchirsi, perfezionarsi, diversificarsi e diventare davvero “di eccellenza” a contatto con aziende che si confrontano quotidianamente con mercati estremamente competitivi.

Le esperienze realizzate in questo ambito sono molteplici e riguardano sia l’istruzione secondaria che quella terziaria. Tra queste quella del **Club dei 15**, ovvero il *network* delle associazioni industriali di Confindustria rappresentative delle province a più alta incidenza del manifatturiero nel Pil locale, che hanno condiviso con il MIUR l’intenzione di dare vita ad un’azione comune per il rilancio e lo sviluppo della cultura tecnica, dando vita al “**Club dei 15 Istituti dell’innovazione manifatturiera**”. Nel Club dei 15 le Associazioni degli Industriali e gli Istituti Tecnici hanno definito un programma pluriennale di azioni volte a valorizzare i laboratori, la formazione in alternanza scuola-lavoro, gli stage, la formazione dei docenti e l’approfondimento nelle aree di indirizzo delle discipline tecniche e scientifiche. Le scuole coinvolte hanno sperimentato anche una nuova forma di *governance* dell’istituto, istituendo i Dipartimenti e prevedendo la costituzione dei Comitati Tecnico-Scientifici con la partecipazione dei rappresentanti delle imprese. Si tratta di una vera e propria avanguardia per l’istruzione tecnica, che può rappresentare un esempio per l’intero Paese. A livello di istruzione terziaria, un altro strumento è quello del “**Dottorato Industriale**”, secondo il modello sperimentato da Assolombarda in collaborazione con le Università milanesi. Un percorso di formazione post-laurea che favorisce le applicazioni industriali dei corsi di dottorato e accresce il numero dei dottori di ricerca inseriti nelle imprese, il PhD in azienda si caratterizza perché una parte della formazione è fornita attraverso corsi offerti dal Corso di Dottorato e dalla Scuola di Dottorato, ma il resto della ricerca è realizzato in azienda. In questo modo il dottorando viene messo nelle condizioni di inquadrare il percorso di dottorato all’interno della visione dell’azienda e relative dinamiche.

In questo ambito si inserisce il progetto “**PARIMUN**” realizzato dall’Università di Padova in collaborazione con le imprese del Veneto, come un esperimento di ricerca di nuove modalità di collaborazione Università-Impresa, nei percorsi di formazione “umanistica”.

Tuttavia la grande novità che caratterizza l’impegno di Confindustria per

l'istruzione terziaria è rappresentata dagli **Istituti Tecnici Superiori**. Sono diversi gli ITS che vedono le imprese e le Associazioni industriali all'interno delle Fondazioni. Gli ITS rappresentano "scuole speciali di tecnologia" e costituiscono un "canale formativo privilegiato di livello post-secondario" con l'obiettivo di qualificare i percorsi di specializzazione Tecnica Superiore nelle aree tecnologiche di "Industria 2015" secondo il modello della formazione professionale aziendale.

Uno spazio significativo viene dedicato anche alla formazione professionale, con progetti all'avanguardia come il "**Network per la formazione**", realizzato da Confindustria Firenze, che raccorda tutte le migliori realtà formative del territorio fiorentino nel campo della moda, dell'edilizia, della pelletteria, della scienza aziendale e della tecnica industriale con l'obiettivo di creare una piattaforma d'eccellenza per favorire la nascita e il consolidamento di competenze sempre più incisive in settori ad alto tasso di innovazione.

Una terza tipologia da segnalare riguarda le esperienze centrate sulla **innovazione didattica**, i cui destinatari sono i docenti e che puntano sulla valorizzazione di determinate tecniche particolarmente trascurate. Pensiamo ad esempio allo scarso sviluppo e alla non sistematica utilizzazione dei laboratori didattici, che riguardano tutte le materie: dalla lingua italiana alle lingue straniere, antiche e moderne, dall'economia alla geografia, dalle scienze alla matematica ed in linea generale a tutte le moderne applicazioni dell'informatica, della robotica e delle tecnologie della comunicazione. Gli esempi non mancano: ma è l'intera didattica laboratoriale ad essere sottostimata, e quindi sottoutilizzata. Le Associazioni Industriali del Sistema Confindustria rispondono a questo deficit con diverse attività sul territorio: ad esempio il progetto "**Didattica Laboratoriale**", realizzato da Confindustria Ancona e Pesaro Urbino, ha fornito ai partecipanti gli strumenti alternativi alla didattica frontale tradizionale, individuando nel "laboratorio cooperativo" una modalità di studio che favorisca la motivazione, l'impegno ed il lavoro in comune studente/docente, con una particolare attenzione ai collegamenti con il mondo delle aziende e delle professioni. L'iniziativa ha visto la partecipazione complessiva di 250 docenti delle scuole superiori delle province di Ancona e Pesaro Urbino.

Sempre in tema di metodi per innovare la didattica da segnalare il progetto "**Lean Organization**" dell'Unione Industriale di Torino, che ha l'obiettivo di diffondere nelle scuole l'apprendimento di principi, metodi e principali tecniche del sistema di gestione dei processi produttivi di beni e servizi noto come *Lean Organization*, secondo la strategia "Zero sprechi/Zero difetti/Miglioramento continuo", nata in Giappone in ambito Toyota (anni '50) e oggi utilizzata dalle aziende eccellenti di tutto il mondo; il progetto è altamente innovativo perché "esporta" la Lean Organization in una rete di scuole per educare i più giovani all'ottimale utilizzo delle risorse.

La Fondazione Ducati, nell'ambito del Piano Nazionale Lauree Scientifiche, organizza la Summer School "**Fisica in Moto**": la Ducati apre le porte del suo sorprendente laboratorio di fisica offrendo a ragazzi di scuola superiore e università selezionati l'opportunità di vivere un'esperienza unica per la loro formazione. È un'occasione unica per un approccio applicativo alla fisica che permette agli studenti di beneficiare del bagaglio di conoscenze ed esperienze di coloro che all'interno della Ducati sono ogni giorno in prima linea per creare e produrre moto di alta qualità e all'avanguardia per essere competitivi sia sul mercato che nell'ambito delle gare sportive. Tra le altre iniziative da segnalare "**Innovazione automotive e scuola**", il campus per realizzare laboratori specialistici, attività formative e progetti di ricerca legati alla filiera meccanica realizzato in collaborazio-

ne con la Honda e il Progetto “**I.de.M – Intelligenza delle Mani**”, che ha come scuola capofila del progetto l’Istituto tecnico “Tullio Buzzi” di Prato e offre ai ragazzi di terza media un percorso laboratoriale all’interno dei laboratori degli istituti tecnici.

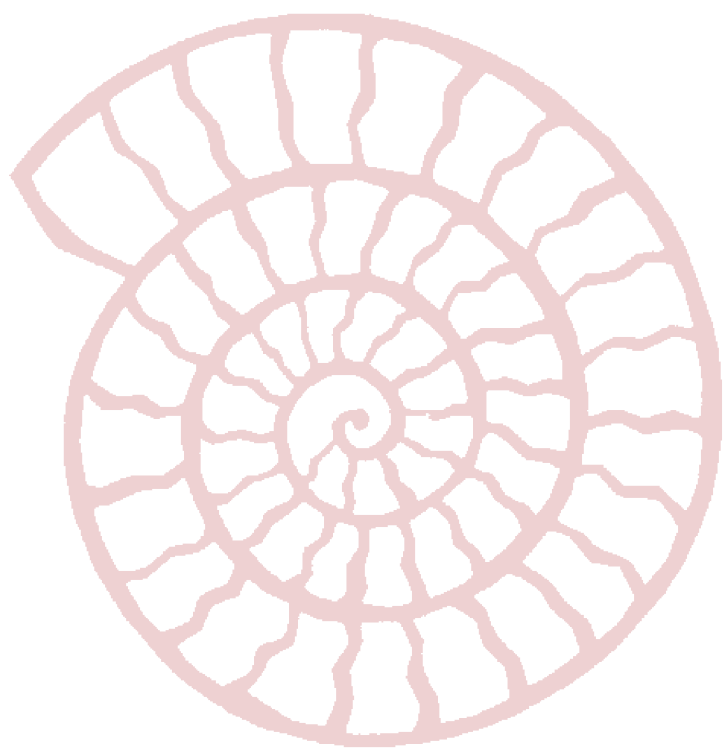
L’ultimo terreno da dissodare è quello della **formazione alla managerialità**. Sono numerosi gli interventi formativi realizzati dalle Associazioni industriali in questo campo, ma solo una diversa *governance* della scuola potrà far davvero percepire a ragazze e ragazzi, interiorizzare ed interpretare creativamente il “buon governo” di qualsiasi intrapresa umana. Ci sono settori in Italia, ad esempio il turismo, che possono esprimere il loro già alto potenziale con una managerialità innovativa e competente. A questa esigenza risponde il progetto “**I Turismi**”, realizzato dalle Associazioni industriali del Sud e da Fondirigenti, un percorso di formazione rivolto alla classe manageriale nella filiera turistica. Da ricordare inoltre il progetto “**CTS in Laboratorio**”, nato dalla collaborazione tra Federmeccanica, Fondirigenti e Federmanager con l’obiettivo di valorizzare i Comitati Tecnico-Scientifici orientando la collaborazione delle aziende con le scuole alla selezione e definizione delle competenze più rilevanti per il mercato del lavoro e promuovendo una didattica funzionale al loro sviluppo attraverso la realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro e il progetto “**Lo sviluppo di reti di imprese per il rilancio dell’istruzione tecnica**” realizzato da Assolombarda per promuovere la costituzione di un *network di aziende* disponibili alla collaborazione con le scuole.

Infine il progetto “**Più Education nelle Piccole e Medie Imprese**”, realizzato da Confindustria in collaborazione con Fondirigenti e Federmanager, ha l’obiettivo di far conoscere a imprenditori e manager l’organizzazione, le professionalità e le competenze del sistema d’istruzione e per far acquisire le competenze necessarie a diffondere la cultura e la gestione d’impresa nella scuola.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (a cura di) (2005). *Formazione e sviluppo organizzativo. Scenari e casi aziendali*. Roma: Carocci.
- Ballarino, G., Schadee, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*, 20(2).
- Barone, C. (2012). Contro l’espansione dell’istruzione (e per la redistribuzione). Il caso della riforma universitaria del 3+2. *Scuola Democratica*, 4, febbraio 2012. Roma: Guerini e Associati.
- Bulgarelli, A. (2011). *Le dinamiche professionali - XXV Rapporto sull’occupazione in provincia di Trento*. Trento, 24.01.2011.
- CENSIS (2012). Rapporto sulla situazione sociale del Paese, Roma, Franco Angeli
- CONFINDUSTRIA (2000). *Il vantaggio competitivo della formazione*. Roma. Scuola Formazione e Ricerca.
- CONFINDUSTRIA (2000). *La fabbrica delle competenze*. Roma: Scuola Formazione e Ricerca.
- Foresti, G., Guelpa, F., Trenti, S. (2009). *Effetto distretto: esiste ancora?* Servizio studi e ricerche Intesa Sanpaolo.
- Gentili C. (2007). *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*. Roma: Armando.
- Gentili, C. (2002). La scuola di fronte all’impresa e al territorio. In AA.VV., Rapporto sulla scuola dell’autonomia. Roma: Armando.
- Gentili, C. (2005). Poli tecnologici e distretti formativi. In AA.VV., *Formazione e sviluppo organizzativo*. Roma: Carocci.
- Gentili, C. (2010a). *La fabbrica delle competenze: 150 anni di lavoro, impresa, formazione. Nuova Secondaria*, Anno XXVIII, 1. Brescia: La Scuola.

- Gentili, C. (2010b). La nuova Istruzione tecnica: un'opportunità per i giovani, una necessità per il Paese. *Rassegna CNOS*, Anno 26, 2, maggio-agosto 2010. Roma: CNOSFAP.
- Gentili, C. (2010c). Umanesimo tecnologico: una sfida culturale. In AA.VV., *La riforma degli Istituti Tecnici. Manuale di progettazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Gentili, C. (2012c). *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Gnoli, A., Volpi, F. (1997). *I prossimi Titani. Conversazioni con Ernst Jünger*. Milano: Adelphi.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser le compétence*. Paris, Edition d'Organisation.
- Nicoli, D. (2008). *Linee Guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*. Roma: CNOS-FAP-CIOFS/FP.
- Nicoli, D. (2009). Lavoro e formazione. *La Società*, Anno XXIV, 3.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Regni R. 2006, *Educare con il lavoro, La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Soglia, P. (1998). *A caccia di orologi*. Bologna: Pendragon.
- Tiraboschi, M. (2011). *Ragioni e impianto di una riforma, in Le nuove leggi civili, Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*. Milano: Giuffrè.
- Vergeat, M., Venini, G. (2011). *Trend evolutivi della formazione manageriale. Prima sintesi dei risultati dei focus group*. Milano: Asfor.





Le capacità: una risorsa essenziale per lo sviluppo economico

Capabilities as an essential resource for economic development

Mario Spatafora

Finance & Banking – Associazione per lo sviluppo organizzativo delle Risorse Umane
assfb@tin.it

ABSTRACT

Dealing with an increasingly demanding, competitive and globalized labour market, the European institutions have been long involved with the improvement of education and training systems, in order to both reduce the phenomena of skills mismatches and give all EU citizens the chance to benefit from Lifelong Learning.

By switching to an approach based on learning outcomes, we are allowed a better identification of the knowledge, skills and competencies that are actually possessed by individuals. Furthermore, the application of the Quality Circle methodology guarantees transparency and increases the value of learning experience.

The improvement process of European Lifelong Learning instruments began almost fifteen years ago and it enters now into a new stage, thanks to the rationalization of Mobility Programs—all of which will be included in the 'YES Europe' program.

Di fronte ad un mercato del lavoro sempre più esigente, globalizzato e competitivo, le istituzioni europee da tempo sono impegnate nel potenziamento dei sistemi di istruzione e formazione, al fine di ridurre i fenomeni di skills mismatches e di garantire a tutti i cittadini europei la possibilità di accesso alla formazione continua.

Il passaggio ad un approccio basato sui risultati dell'apprendimento consente una migliore identificazione delle conoscenze, abilità e competenze realmente in possesso degli individui.

Inoltre, l'applicazione della metodologia del Quality Circle garantisce maggior trasparenza e contribuisce ad incrementare il valore dell'esperienza formativa.

Il processo di perfezionamento degli strumenti europei di Lifelong Learning, iniziato ormai da una quindicina d'anni, fa segnare oggi una nuova tappa con la razionalizzazione dei Programmi per la Mobilità, che verranno ricompresi nel nuovo programma 'YES Europe'.

KEYWORDS

Lifelong Learning, Learning Outcomes, Learning Environments, Knowledge Society, Competiveness

Formazione continua, Risultati d'apprendimento, Ambienti d'apprendimento, Società della conoscenza, Competitività

1. Le strategie europee in tema di istruzione e formazione

La perdurante condizione di crisi impone a tutti gli operatori economici di adottare un'ottica europea nel guardare al mercato del lavoro: è infatti a livello europeo che stanno avvenendo le principali trasformazioni legislative e sociali, da cui le riforme nazionali traggono temi, tempi e metodi. I principali obiettivi che l'Europa si prefigge di raggiungere entro il 2020 nel campo dell'istruzione e della formazione sono ambiziosi: in termini quantitativi, si tratta di un incremento fino al 40% dei 30-34enni con istruzione universitaria, un innalzamento al 75% dell'attuale tasso di occupazione per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni e una riduzione del tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10%¹.

Appare dunque evidente che le strategie europee in tema di istruzione e formazione siano volte a superare il divario esistente tra competenze fornite dagli attuali sistemi educativi e competenze richieste dal mercato del lavoro.

Il rafforzamento delle politiche di collaborazione tra i Paesi UE, unitamente all'istituzione di strumenti per la promozione del *Lifelong Learning*, costituisce la via maestra intrapresa dall'Europa per affrontare le problematiche individuate nell'ambito dell'istruzione e del lavoro, in una prospettiva di crescita nazionale ed internazionale.

È opportuno offrire un breve *excursus* sulle tappe che hanno condotto alla attuale situazione: la prima mossa è stata il **Processo di Bologna del 1999**, con il quale si intendeva:

- Costruire uno spazio europeo per l'Istruzione Superiore;
- Accrescere l'occupabilità e la mobilità;
- Promuovere l'Istruzione superiore europea nel mondo.

Nel **2000** il **Consiglio Europeo di Lisbona** ha dichiarato di voler rendere l'Europa "l'economia della Conoscenza più competitiva e dinamica del mondo". Il **Processo di Bruges –Copenaghen del 2002** individuò quindi 5 priorità:

- Un quadro unico per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche;
- La validazione dell'apprendimento formale, non formale e informale;
- Un sistema omogeneo di trasferimento dei crediti;
- La *Quality Assurance* come principale metodologia per la garanzia di qualità;
- La necessità di orientamento professionale permanente.

Nel **2004** i Ministri responsabili dell'Istruzione e della Formazione Professionale dei paesi europei, le parti sociali e la Commissione europea hanno emanato il **Comunicato di Maastricht**, con cui si manifestava l'intenzione di modernizzare i sistemi formativi europei e di offrire a tutti i cittadini le qualifiche e le competenze necessarie per integrarsi appieno nella nuova società basata sulla conoscenza.

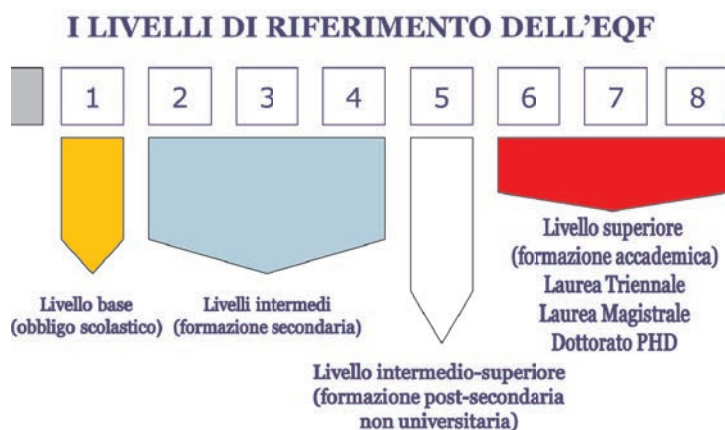
Nel **2008** viene approvata la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del **Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente** (EQF = European Qualification Framework)².

1 Cfr. Obiettivi – Europa 2020 cfr. www.ec.europa.eu.

2 V. Raccomandazione 2008/C 11/01/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008.

Si tratta di un sistema di riferimento per il riconoscimento delle qualificazioni basato su 8 livelli (cfr. tabella 1), il cui fine ultimo è quello di favorire la mobilità delle persone in Europa e le diverse opportunità di occupazione, grazie alla traduzione delle proprie capacità in un “linguaggio” comune a livello europeo.

In base a detta Raccomandazione, gli Stati membri sono stati invitati ad utilizzare il nuovo strumento “referenziando” i propri sistemi nazionali di qualifiche ai livelli EQF entro il 2010 ed assicurando che tutti i nuovi certificati di qualificazione, i diplomi e i documenti Europass contengano un chiaro riferimento al livello pertinente dell’EQF entro il 2012.



Tab. 1 - livelli di riferimento EQF

Rispetto all’implementazione dei NQF (*National Qualification Frameworks*), vi sono approcci e situazioni nazionali differenti.

In alcuni paesi è stato creato un quadro nazionale prima della definizione dell’EQF (ad esempio, Francia, Irlanda e Regno Unito): in questi casi, la sfida è legata alle modalità con cui connettere il quadro esistente all’EQF, specie qualora esso sia stato concepito con un diverso numero di livelli di riferimento.

Altri paesi hanno un sistema nazionale di qualifiche, ma non possiedono ancora un quadro nazionale di riferimento (quali ad esempio, Danimarca, Paesi Bassi, Norvegia, Romania e Svezia) e stanno considerando la possibilità di implementare un NQF.

La maggior parte dei paesi ha avviato la creazione di un NQF (tra questi Austria, Bulgaria, Germania, Italia, Portogallo e Repubblica Slovacca), mentre per i paesi che non hanno intrapreso alcun lavoro preparatorio si apre la possibilità di riferire le proprie qualificazioni direttamente all’EQF, senza il tramite dell’NQF.

Per quanto riguarda l’Italia, nel 2009 l’ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) è stato designato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali come Punto Nazionale di Coordinamento EQF.

Un Gruppo Tecnico ha definito al Processo di referenziazione, che dal 2011 ha visto anche la partecipazione delle Regioni. Tale Gruppo Tecnico ha condotto una mappatura del Sistema Nazionale di Qualificazioni italiano sulla base dei concetti chiave dell’EQF (focus sui *Learning Outcomes*, ovvero sui Risultati del-

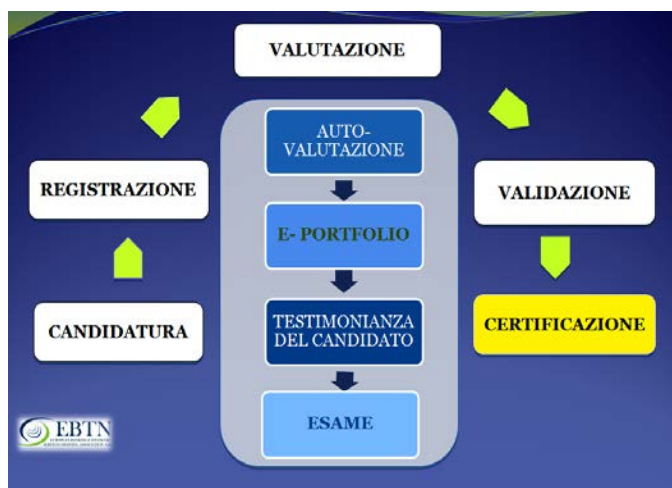
l'Apprendimento³). Le scelte di referenziazione e le prospettive per l'inclusione delle qualificazioni regionali sono state concordate attraverso molteplici confronti con i soggetti istituzionali nazionali ed i rappresentanti del Coordinamento delle Regioni.

Ne è risultato l'attuale Rapporto di Referenziazione⁴, pubblicato nel giugno 2012, che descrive i differenti sistemi e sottosistemi formativi e professionali nazionali, ne mappa l'insieme dei titoli e delle qualificazioni rilasciate ed applica i criteri EQF ed i principi individuati a livello Europeo.

Nel 2009 viene emanata una nuova Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, concernente l'istituzione di un **Sistema Europeo di Crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale**.

L'ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*) è uno strumento di accumulazione, capitalizzazione e trasferimento delle unità di apprendimento. Consente cioè di esprimere in termini quantitativi e di trasferire i risultati delle attività formative svolte da un individuo in diversi contesti, in Italia come all'estero, oppure attraverso un percorso informale di apprendimento.

L'ECVET è particolarmente significativo nella Certificazione delle competenze (vedi tabella 2), in quanto permette di validare i risultati anche parziali dell'apprendimento, contribuendo così alla trasparenza delle qualificazioni e alla loro trasferibilità.



Tab. 2 – Certificazione delle Competenze

Lo stato di applicazione dell'ECVET è ancora disomogeneo in Europa, variando non solo da paese a paese, ma anche da settore a settore. In ogni caso, un'ipotesi metodologica di utilizzo nel campo dei servizi finanziari è stata realizzata

- 3 Il presupposto teorico dell'EQF è rappresentato dal passaggio da una logica prettamente 'accademica', cioè basata sulle ore di formazione erogata, ad una impostazione più 'pragmatica', centrata su quello che il soggetto conosce, comprende ed è in grado di fare a seguito di un periodo formativo.
- 4 Il rapporto di referenziazione Isfol è disponibile in www.isfol.it.

dall'Associazione *Finance & Banking* per conto dell'*European Banking and Financial Services Training Association* (EBTN) attraverso il Progetto BIF – *Banking, Insurance & Financial Network*.

Ancora nel **2009** viene approvata la terza Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, riguardante l'istituzione di un **Quadro Europeo di Riferimento per la Garanzia della Qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale**⁵: l'EQAVET (*European Quality Assurance for Vocational Education and Training*) rappresenta una metodologia volta a garantire che i prodotti formativi erogati siano all'altezza degli standard di qualità richiesti dai fruitori e dai committenti, oltre che adeguati alle necessità del mercato europeo.

Il modello si articola in 4 fasi: **Progettazione, Sviluppo, Valutazione e Revisione** (o *Plan, Do, Check, Review*, il cui acronimo 'PDCR' è rinvenibile nei documenti europei sulla *Quality Assurance*):

- La progettazione dell'attività deve avvenire mediante una corretta e coerente definizione degli obiettivi, che vengono monitorati nel loro compimento progressivo; l'analisi del contesto è un fattore imprescindibile, come pure la pianificazione di metodi, tempistiche e strategie;
- Nella fase di sviluppo dell'attività vengono considerate le capacità dei soggetti che forniscono il contenuto formativo e gli strumenti a loro disposizione, mentre il controllo delle risorse accompagna l'intero processo;
- La valutazione riguarda sia i processi che i risultati della formazione e segue specifici indicatori forniti dalla Commissione Europea;
- Nella fase di revisione, infine, i dati ottenuti sui risultati della valutazione vengono pubblicati ed analizzati ai fini del miglioramento continuo della qualità del servizio offerto.

In sostanza, si va delineando un vero e proprio "Quadro Strategico" per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, così come enunciato dal Consiglio nelle sue conclusioni sull'*Education & Training 2020*. Pertanto, tutti gli Stati Membri sono impegnati ad uniformare il valore delle proprie qualifiche e degli standard qualitativi dei propri metodi di insegnamento, mentre a livello aggregato le istituzioni europee devono attuare politiche volte alla maggiore scolarizzazione ed all'incontro tra competenze offerte e richieste dal mercato del lavoro. Si tratta di sfide particolarmente complesse, ma l'Europa si sta dotando degli strumenti idonei per vincerle.

2. Le nuove competenze sul mercato del lavoro

La successione temporale dei provvedimenti legislativi mostra le istituzioni europee impegnate nel tentativo di fornire una risposta alle nuove necessità avanzate dal sistema produttivo rispetto ai metodi e ai contenuti della formazione. Con un mercato del lavoro sempre più orientato verso il criterio della flessibilità e la conseguente caduta dei tradizionali paradigmi occupazionali, si palesa la necessità di ampliare lo spettro delle competenze individuali, al fine di rendersi più competitivi ed 'attraenti' per le aziende.

5 Si veda Raccomandazione 2009/C 155/01 del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009.

I provvedimenti dell'Unione Europea vengono pertanto focalizzati su obiettivi precisi, legati allo sviluppo di competenze socio-culturali, tecnologiche e manageriali. A titolo di esempio, si consideri il caso della multiculturalità, ormai diffusa nei luoghi di lavoro. Per favorire l'integrazione e l'efficienza del *team working*, assume particolare rilevanza l'apertura mentale nei confronti della diversità, l'attenzione al rispetto delle altre culture e delle minoranze.

Le politiche di mobilità promosse dall'UE mirano ad incentivare tali caratteristiche, favorendo un proficuo scambio culturale che supporti il mercato del lavoro ormai globalizzato. Allo stesso modo, i Programmi di Apprendimento Permanente europei dedicano consistenti risorse a progetti volti al miglioramento delle competenze informatiche, in linea con un orizzonte lavorativo all'insegna dell'ICT (*Information and Communication Technology*).

Inoltre, la richiesta di nuove professionalità è strettamente collegata ai mutamenti di scenario: basti pensare alle figure professionali la cui richiesta è aumentata con la crisi globale, come ad esempio quella dei *'Risk Managers'*, oppure degli esperti in Comunicazione che debbono aiutare le aziende a tenere il passo rispetto all'avanzata dei nuovi media.

In generale, la globalizzazione sta modificando gli assetti organizzativi e gestionali delle imprese nell'ottica di una crescente parcellizzazione e specializzazione delle attività. Nel campo delle Risorse Umane, i principali trend possono essere così riassunti:

GESTIONE	Corrente	Strategica
OBIETTIVI	Imposti	Condivisi
RISORSE UMANE	Fattore produttivo	Fattore strategico
COMUNICAZIONE	<i>Top-down</i>	Circolare
MANAGER	Controllore	Coach/leader
LAVORO	Individuale	In team
COMPORAMENTI	Regolati da procedure	Responsabilizzazione sui risultati

Tab. 3 - Principali trend nel campo delle Risorse Umane

3. Il riconoscimento dell'apprendimento Formale, Non Formale e Informale

A fronte di nuove competenze richieste dal mercato del lavoro, si palesa la necessità di sviluppare sistemi formativi basati su un'idea più articolata di apprendimento, che tenga in considerazione anche contesti non tradizionali come opportunità formative. Il Programma di Apprendimento Permanente dell'UE punta sulla validazione di tre forme di apprendimento:

- Formale: avviene in un contesto organizzato e strutturato (in una istituzione scolastica/formativa), è pianificato e monitorato nel corso delle attività;
- Non Formale: è l'apprendimento connesso ad attività pianificate, ma non necessariamente progettato come percorso formativo;
- Informale: tutte le competenze che il soggetto acquisisce durante le sue attività quotidiane e nell'ambiente lavorativo, grazie al confronto con altri individui e alle esperienze che fa.

Partendo dal riconoscimento di questi tre contesti di apprendimento, è possibile descriverne i risultati (*Learning Outcomes*) in termini di Conoscenze, Abilità e Competenze. Per *conoscenza* si intende l'assimilazione di nozioni e concetti sul piano teorico, mentre *l'abilità* rappresenta la capacità di applicare le conoscenze acquisite in determinati contesti al fine di risolvere problemi. La *competenza*, infine, supera entrambe le dimensioni precedenti e consiste nella capacità del soggetto di utilizzare le proprie conoscenze ed abilità in maniera del tutto autonoma e responsabile.

4. Il caso First – EQF Translator

Nell'ambito dell'implementazione del sistema EQF a livello settoriale, nel biennio 2010-2011 è stato realizzato il Progetto Europeo FIRST - *Financial Services EQF Translator*, come parte del programma di *Lifelong Learning – Key Activity 1*.

Il Partenariato multilaterale era composto da Associazioni Bancarie e Finanziarie europee e da Istituti di Ricerca. Scopo del progetto: facilitare l'applicazione dell'EQF nel Settore dei Servizi Finanziari europei.

Nell'ambito di FIRST, i descrittori EQF sono stati coniugati con le competenze richieste ai lavoratori del settore, assicurando maggiore efficienza e coerenza nel processo di sviluppo professionale degli individui stessi. L'obiettivo primario era rivolto all'incremento della fiducia nel Settore dei Servizi Finanziari, grazie anche ad una maggiore qualità e trasparenza delle qualifiche degli operatori.

Sono stati al riguardo selezionati 6 Indicatori:

- Intermediazione finanziaria;
- Conoscenza del quadro normativo e regolamentare;
- Conoscenza del mercato finanziario e del contesto micro e macro-economico;
- Orientamento alla competitività ed imprenditorialità;
- Orientamento al cliente;
- Orientamento rischio-beneficio.

5. Yes, Europe

A partire dal 2014, l'Unione Europea avvierà un nuovo programma per l'Istruzione e la Formazione Permanente, che raggruppi al suo interno tutti i programmi per la mobilità internazionale esistenti (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Jean Monnet, Grundtvig e Programma Trasversale).

Il nome inizialmente proposto era 'Erasmus for All', sostituito in seguito da **Yes Europe** dove 'Yes' è l'acronimo di *Youth Education & Training and Sport*. Si è deciso di abbandonare la prima ipotesi per il timore che il richiamo all'*Erasmus* potesse indurre a pensare che il nuovo programma fosse un ulteriore sviluppo del precedente, mentre Yes Europe ha una portata innovativa.

Il programma consentirà di semplificare le procedure amministrative, facendo convergere i programmi esistenti verso obiettivi comuni. Dal punto di vista economico, si parla di un investimento complessivo di 17 milioni di euro, cifra che potrà essere confermata solo dopo l'approvazione definitiva del budget europeo 2014-2020. Il focus di Yes Europe sarà la mobilità, intesa come strumento per acquisire nuove competenze o sviluppare le proprie, rendendo gli individui più competitivi a livello europeo. Tra le priorità del programma, rilevante è l'incettivo alle politiche di cooperazione tra il mondo dell'istruzione ed il mondo

del lavoro attraverso la creazione di network multinazionali. Saranno inoltre previste misure volte a favorire il coinvolgimento dei Paesi confinanti non appartenenti all'UE, come ad esempio gli Stati del Nord Africa.

Allo stato, il programma è ancora in fase di definizione. L'iter legislativo riprenderà tempestivamente e si prevede la definitiva approvazione entro i primi mesi del 2013.

In conclusione, l'azione dell'UE vuole contribuire a modernizzare i sistemi di istruzione e formazione e a migliorarne l'efficacia, cercando di garantire che non vi sia abbandono senza qualifica, anche e soprattutto nell'ottica di una più stretta relazione tra istruzione, formazione e occupazione, così come enunciato nella Raccomandazione 155/2009. Ora, compete agli Stati Membri e alle aziende allinearsi a questi obiettivi, impegnandosi nella costruzione dell'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, affinché diventi una realtà.


Bibliografia

European Commission (2013). La strategia Europa 2020 per la crescita. Available from: http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm. Access in: 2 aprile 2013.

ISFOL (2013). Rapporto di referenziazione. Available from: <http://www.isfol.it/comunicazione/isfol-notizie/archivio-isfol-notizie/isfol-notizie-1-2013>. Access in: 2 aprile 2013.

Raccomandazione 2009/C 155/01 del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009. *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea* n. 155 del 08/07/2009, p. 001-0010.

Raccomandazione 2008/C 11/01/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008. *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea* n. L 136 del 24/05/2008 p. 0011-0017.



Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione

Educ(a)ction: Capability processes within contexts of innovation

Massimiliano Costa
Università Ca' Foscari di Venezia
maxcosta@unive.it

ABSTRACT

Open innovation focuses on the worker's ability to seek, give sense and share the strategic knowledge emerging from the interaction between organization, communities and networks. This essay explains the link between action and innovation by emphasising the value of the worker's agency and capability as a lever for human fulfilment.

L'open innovation focalizza l'attenzione sulla capacità del lavoratore di trovare, dare senso e condividere le diverse conoscenze emergenti dall'interazione tra organizzazione, comunità e network. Il saggio rilegge il legame tra azione e innovazione evidenziando il valore dell'agency e delle capacitazioni del lavoratore come leva di realizzazione umana prima che produttiva.

KEYWORDS

Innovation, Open Innovation, Sensemaking, Capability, Agency
Innovazione, Open Innovation Sense, Capability, Agency

Introduzione

Mai come oggi si è insistito sull'innovazione. L'attuale contesto economico necessita di nuove soluzioni per uscire dalla profonda e pesante crisi che lo sta affliggendo da ormai un decennio. L'innovazione occupa un posto centrale nelle attuali trasformazioni economiche, nonostante essa sia un fenomeno che, come afferma Jan Fagerberg (2007), esiste da quando c'è l'uomo.

La nuova strategia Europa 2020 si è posta tra i suoi obiettivi quello di ri-orientare la politica di R&S ed innovazione per affrontare i temi del cambiamento climatico, dell'efficienza energetica, della salute e del cambiamento demografico. A rafforzare tale indirizzo è stato inoltre istituito per il periodo 2014 – 2020, il programma Horizon 2020, teso a favorire la trasformazione delle scoperte scientifiche in prodotti e servizi innovativi destinati a migliorare la vita di tutti i giorni e a creare nuove opportunità commerciali rilanciando e qualificando in tal modo un nuovo modello di lavoro¹.

1 Gli indirizzi di Europa 2020 in ordine ai temi dell'innovazione intendono:

Il richiamo alla centralità dell'innovazione come volano per promuovere una nuova società europea inclusiva richiede una nuova ripersonalizzazione del lavoro, finora incapsulato nella tecnocratica matrice produttivista e funzionalista della produzione: il lavoro oggi, se vuole, essere realmente valore aggiunto per il processo di innovazione deve qualificarsi come espressione progettuale della tipicità creativa soggettiva, capace cioè di delineare l'orizzonte di una nuova libertà dell'uomo, in grado di generare prospettive di innovazione e sviluppo in cui il futuro riflette sé stesso. In un contesto in cui ci si interroga come qualificare professionalità capaci di interpretare i bisogni del mercato del lavoro, la formatività ricomponete l'idea del possibile e l'idea del di libertà nell'agire generativo (Costa 2011) prima che nel fare. Si apre così una prospettiva pedagogica che, prima ancora di valorizzare la dimensione euristica delle pratiche lavorative, ne coglie la potenza generativa di esplorazione del nuovo, di assunzione dei rischi, di produzione di connessioni improbabili. L'innovazione in questa dimensione non diventa più un processo produttivo ricurvo su modelli economici di razionalità tecnologica, ma rappresenta il significato della capacità di sostare nell'incertezza, di muoversi in continuazione, di sperimentare nuove identità ed esplorare nuove relazioni. Ne consegue che il legame tra la formatività e la creatività (Rossi 2008, 2009) dell'agire lavorativo connota l'innovazione come processo in cui riconoscere la soggettiva esperienza nell'interazione con gli altri, vedere sé stessi con occhi nuovi, condividere, accedere a pratiche distanti, assumere la significatività di artefatti e azioni sconosciute, reinterpretare biografie cognitive, produrre scenari, esplorare altre modalità operative, altri mondi, altre identità.

1. La centralità della conoscenza nei processi di innovazione

Il processo di generazione dell'innovazione sottintende un atto che rompe un equilibrio, creando una distanza tra vecchio e nuovo. Come osservava Schumpeter (1912), l'innovazione nasce da una serie di atti di "distruzione creativa" che è difficile capire da dove vengono e perché vengono, ma che hanno la capacità di creare delle discontinuità, dei salti che rompono una routine, uno stato d'inerzia, un equilibrio del sistema. L'elemento generativo dell'innovazione va pertanto cercato nella conoscenza che non procede per singoli atti di distruzione creativa, ma nasce da un processo che si auto-alimenta nel corso del tempo, alternando propagazione (delle conoscenze già ottenute) e creazione (di nuova conoscenza).

- Rafforzare la base di conoscenze dell'Europa e ridurre la frammentazione, promuovendo l'eccellenza nell'istruzione e lo sviluppo delle competenze, completando lo Spazio europeo della ricerca e sostenendo l'Istituto europeo di innovazione e tecnologia.
- Commercializzare le buone idee, aumentando l'accesso ai finanziamenti per le imprese innovative, creando un mercato unico dell'innovazione, promuovendo l'apertura e facendo leva sul potenziale creativo dell'Europa.
- Eliminare le disuguaglianze sociali e geografiche, diffondendo i benefici dell'innovazione in tutta l'UE, con una specializzazione intelligente e prestazioni sociali migliori (innovazione nel settore pubblico e innovazione sociale).
- Unire le forze per realizzare importanti progressi, avviando iniziative specifiche, denominate partenariati europei per l'innovazione, per tentare di eliminare simultaneamente tutti gli ostacoli, sul lato della domanda e dell'offerta, e far beneficiare dell'innovazione i cittadini europei nel più breve tempo possibile.

L'innovazione diventa così la risultante di processi creativi emergenti dalla circuitazione ricorsiva di network cognitivi e relazionali, capaci di andare oltre ai confini aziendali entro cui il processo di innovazione nel passato invece era incapsulato. L'abbandono del modello lineare della diffusione della conoscenza, che collegava i miglioramenti raggiunti direttamente alle nuove tecnologie, ha portato alla nozione di conoscenza collettiva², secondo cui la conoscenza è come dispersa in pezzi frammentati che appartengono a diversi proprietari. La generazione di conoscenza può essere vista come un processo di relazioni e attività che includono: a) l'apprendimento che avviene nelle imprese, che porta all'accumulazione di conoscenza tacita interna; b) le attività di R&S interne, che determinano l'accumulazione di conoscenza interna codificata; c) l'accesso al know how e alla competenza esterna e tacita; d) l'accumulazione e la ricombinazione della conoscenza esterna codificata esistente. Ognuno di questi elementi è necessario e indispensabile affinché le dinamiche di conoscenza collettiva abbiano luogo su questi presupposti (Rullani 2012):

- a) la co-innovazione, mettendo insieme risorse e competenze differenziate (e complementari) che sono necessarie per portare avanti un progetto di innovazione condiviso;
- b) la specializzazione reciproca, che consente a ciascuna impresa di concentrarsi su una *core competence* ristretta, ricorrendo per tutto il resto al ri-uso delle competenze in cui gli altri, a loro volta, si specializzano;
- c) la condivisione delle eccedenze cognitive che ciascuna impresa ha e che non usa perché eccedono i propri bisogni correnti, ma che possono servire, senza alcun costo aggiuntivo, la domanda di soluzioni e di competenze di altri;
- d) l'allargamento del bacino di uso delle idee disponibili, quando si ricorre a dei *partner* di rete o a progetti comuni per creare un marchio, presidiare mercati esteri, fare investimenti comunicativi e di relazione con i mercati.

Il concetto di apertura e di interazione significativa e creativa diventa, quindi, sempre più sinonimo di motore di crescita e competitività per le aziende che sono chiamate ad un cambiamento culturale e organizzativo nel modo di pensare il proprio "ecosistema di innovazione" secondo un modello di *open innovation* (Chesborough 2003, 2006, 2007; Gassman, 2006). L'innovazione rappresenta, pertanto, il risultato di un processo di generazione sistemica dove i produttori di co-

- 2 La conoscenza è collettiva non solo perché è indivisibile, come nel caso della conoscenza quasi-pubblica o quasi-privata, determinando interdipendenze ed esternalità. La conoscenza è collettiva in quanto presume e richiede il coinvolgimento effettivo e la cooperazione di una varietà di agenti, dove la cooperazione è costruita sulla comunicazione e sullo scambio reciproco e proattivo di competenze, know how e informazione. In altre parole, il carattere collettivo della conoscenza correlata ai processi di innovazione non è solo e semplicemente l'effetto della distribuzione o della condivisione statica delle competenze tra le imprese. La conoscenza collettiva richiede invece necessariamente la partecipazione attiva, dinamica e prospettica di attori diversi e complementari al fine di trarre vantaggio dalle interdipendenze e dalle esternalità che si generano a partire dalle indivisibilità nella produzione di conoscenza (Patrucco 2008). Essa è il risultato di processi distribuiti e intenzionali di condivisione della conoscenza, dove una varietà di proprietari e produttori di conoscenza (come le imprese manifatturiere grandi e piccole, le università, i servizi ad alta intensità di conoscenza, i centri di R&S e le associazioni delle imprese) vengono volontariamente coinvolti.

noscenza (imprese, università, centri di ricerca pubblici e privati) e i processi di produzione di conoscenza (attività di R&S formale combinate con processi di apprendimento più tacito, quali il *learning-by-doing* e il *learning-by-using*, *learning by searching*) sono diversi ma complementari e interdipendenti. L'innovazione, nella sua fase generativa, si qualifica non come bene privato ma come bene collettivo in quanto la sua produzione è il risultato di un processo che combina competenze, risorse e basi di conoscenza plurime. In questa prospettiva i processi di innovazione "processano" (nell'accezione informatica di "trattamento di un dato") informazioni e conoscenze, sia di tipo esplicito, sia tacito (ovvero implicito) e "cogenerano" valore. In altri termini, ciò significa che ogni organizzazione elabora e codifica numerose informazioni sia attraverso l'interazione con il contesto nel quale agisce, sia attraverso lo scambio tra i suoi membri.

L'*Open innovation* è il modello organizzativo che rappresenta questo nuovo paradigma in cui i meccanismi cognitivi e organizzativi si coniugano sistematicamente con i network e le reti sociali³. Nel momento in cui le opportunità di interscambio con l'esterno si intensificano lungo il processo di innovazione si qualifica in una logica open quando consente un aumento della varietà delle fonti di conoscenza esterna a cui far ricorso per acquisire (*inbound*) o trasferire (*outbound*) idee innovative⁴.

Il modello della *open innovation* ridefinisce il senso stesso di organizzazione infatti come sottolinea la Ajello: «i nuovi contesti organizzativi rappresentano la connessione di epistemologie organizzative e sociali dove l'erosione di appartenenze tradizionali spinge il lavoratore a fare sempre più i conti con l'imprevedibilità, l'ambivalenza e il rischio dell'agire nelle reti produttive globali. Lo sviluppo di una comunità, così come quello degli individui, raramente è li-

- 3 La parola nasce nel 2003 e l'autore è Chesbrough che scrive un libro con un titolo che è proprio *Open innovation*. La sua definizione è «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» («a paradigm that assumes firms can and should use external ideas as well as internal ideas, and internal and external paths to market, as the firms look to advance their technology» (Chesbrough 2003, 45). Secondo una logica open il processo di innovazione risulta permeabile: i flussi di conoscenza attraversano le diverse fasi del tunnel di innovazione a differenza di quanto accade nei casi di closed innovation, la quale prevede scambi con l'ambiente esterno solo nella prime fasi del processo, ossia di generazione delle idee e nelle ultime fasi di commercializzazione dell'innovazione. I flussi di conoscenza che attraversano l'organizzazione possono essere descritte o come *inbound* o *outbound*. Le attività *inbound*, che implicano flussi di conoscenza *inflows* ossia dall'esterno verso l'interno, sono associate ad una esplorazione delle fonti di idee e conoscenze e alla loro integrazione nel processo di innovazione. Il risultato delle complementarità tra i processi di produzione, e i relativi prodotti, che vengono svolti da imprese in settori diversi ma interdipendenti spingono oggi a focalizzare l'attenzione sulla capacità del lavoratore di dare forma e significato alle diverse conoscenze emergenti dall'azione in cui è coinvolto a partire dal legame valoriale e identitario di appartenenza). Come sottolinea D'Aniello (2009, 240) in questo contesto è fondamentale accertare i requisiti dell'educabilità, la conformazione educativa di tali eventi, la sinergia tra essere e divenire sia della persona che lavora sia della comunità lavorativa in cui ha da "realizzarsi".
- 4 Per varietà si intende una diversa composizione delle fonti rispetto rispetto alla logica *closed*, nella quale le fonti sono generalmente vicine fisicamente e culturalmente, simili per competenze tecnologiche e conosciute grazie a rapporti di lunga durata.

neare ma invece si trova costantemente sottoposta a connessioni tra contesti d'azione e significato. Il rapporto fra le comunità di pratiche e l'organizzazione produttiva di riferimento, per il ruolo che possono svolgere le innovazioni realizzate, costituisce il motore di cambiamento dell'organizzazione stessa se questa risulta recettiva; in taluni casi inoltre, proprio le innovazioni avvenute nelle comunità di pratiche contribuiscono a cambiare la visione complessiva dell'attività svolta» (Ajello 2011, 8). L'allargamento dei contesti formativi ai *network* e alle cerchie sociali comporta per il lavoratore la necessità di costruire un proprio senso e una propria visione del mondo. Per questo risulta fondamentale procedere in prospettiva formativa a potenziare la sua capacità di riflessione. Le metodologie riflessive tendono, per loro stessa natura, ad aiutare i lavoratori a riflettere sull'azione, ma dovrebbero essere condotte in modo da renderli più capaci di agire con consapevolezza e da arricchire i loro *background* anche per quanto riguarda la riflessione nell'azione, una volta tornati nei contesti operativi. A livello pedagogico, si tratta di attirare l'attenzione sulle componenti dell'agire più strategiche e sulla necessità di rimettere in discussione aspetti solitamente dati per scontati.

2. Il lavoratore nei contesti di innovazione tra creatività e multiappartenenza

I nuovi contesti di *open innovation* lanciano una sfida alla prospettiva educativa del lavoro, diventando il terreno entro cui il valore antropologico dell'agire umano, con le sue doti di creatività e generatività, rappresenta la manifestazione più chiara della libertà umana nell'interazione con l'altro (Rossi 2009, 12). L'intelligenza creativa richiesta dall'innovazione oltrepassa il farsi implementativo e produttivo delle conoscenze per diventare dispositivo euristico capace di porre nuove domande, dare nuove soluzioni, produrre opere che formino i confini dei generi o ne disegnino di nuovi. In particolar modo nell'ambito del lavoro, essa escogita soluzioni, tecniche, prodotti innovativi e nuove modalità illustrative; elabora metodi originali per ottenere consenso e legittimazione; se è in posizione di comando, ricerca e formula nuove visioni complessive (Rossi 2009). Legrenzi (2005) ha affermato che la creatività si presenta come prerogativa non di pochi eletti che ne hanno ricevuto il "dono supremo", ma di ogni persona, anche se molte volte giace in uno stato di latenza fino a quando l'interconnessione genera *l'insight* creativo che può diventare innovazione.

L'innovazione così descritta è «la manifestazione attiva di un nuovo prodotto di relazione e del senso dell'operare che ne emerge» (Corsi 2009, 17-18), la cui comparsa è determinata dall'irripetibilità dell'individuo, da un lato, e dai materiali, dagli avvenimenti, dagli esseri umani o dalle circostanze inclusi nella sua vita, dall'altro (Spaltro 2004).

Il processo creativo non assume mai la sola espressione di talento individuale ma diventa valore sociale, comprensivo, relazionale. Alla base di questo procedere, ancora prima che il processo di acquisizione di nuove conoscenze c'è la capacità di riflessione su come utilizzarle nell'interconnessione tra reti. Viene così posta in risalto la dimensione operativa della conoscenza, vale a dire l'esigenza di tenere nella massima considerazione il nesso tra sapere e saper fare, tra le conoscenze acquisite e la capacità di affrontare e risolvere con successo quei problemi concreti in cui quelle conoscenze siano in qualche modo implicate, e di tradurre quindi le nozioni e i concetti in schemi d'azione e comportamenti pratici. Nella definizione di sentieri formativi efficaci occorre prendere le mosse da soggetti collettivi, come le comunità e le organizzazioni, considerati come reti di scambi inte-

rattivi e di impegni reciproci, fatte principalmente di promesse e richieste che si sviluppano tra i membri che li compongono (Tagliagambe, Usai 2008).

La rete della multi-appartenenza delle filiere cognitive per l'innovazione, per diventare possibilità e non entropia, deve assumere valore e rientrare all'interno di una progettualità in cui sia l'uomo a qualificarne vettorialità e sviluppo. Non basta infatti essere in rete, bisogna piuttosto saper scomporre le multi-prospettive della rete per poi ricomporle con la nostra storia e le nostre potenzialità. La società dell'accesso non deve dimenticare che è l'uomo che deve definire il verso, la tensione, la strategia del suo agire. Non basta accedere ad un luogo per trasformare l'esperienza in opportunità di apprendimento e azione. Ma nello stesso momento è altrettanto vero che la dimensione riflessiva che avviene durante l'azione oggi si esprime partendo da esperienze connettive e interdipendenti spesso non formalizzate, nuove, discontinue, implicite ma significativamente generative per la nostra capacità di scegliere di agire a partire dal riconoscimento dell'altro.

Nel lavoro, dunque, «l'istanza del riconoscimento rende possibile l'approdo a una conciliazione tra gli interessi e i desideri del singolo con quelli del gruppo e dell'istituzione/organizzazione creando una circolarità virtuosa tra riconoscimento di sé e dell'altro, tra soggettività e socialità: il modo in cui percepisco me stesso, riconosco il mio ruolo e la mia funzione all'interno di un gruppo di lavoro è spesso frutto anche della percezione e dell'immagine che l'organizzazione rimanda del mio esserne parte, così come il mio livello di autoefficacia, di autostima e di motivazione interna contribuisce a rendere un'organizzazione «risnante» e sana» (Dato 2009, 77).

3. Identità e *sensemaking* per l'innovazione

I contesti organizzativi allargati e interconnessi diventano i nuovi spazi di pensiero e di azione entro cui l'innovazione prende forma; *inventio* e sperimentazioni circuitano il lavoro teoretico generando connessioni che qualificano identità e senso dell'agire lavorativo.

La logica dell'*open innovation* focalizza l'attenzione sulla capacità del lavoratore di dare forma e significato alle diverse conoscenze emergenti dall'azione in cui è coinvolto a partire dal legame valoriale e identitario di appartenenza. Come sottolinea D'Aniello (2009, 240), in questo contesto è fondamentale accertare i requisiti dell'educabilità, la conformazione educativa di tali eventi, la sinergia tra essere e divenire, sia della persona che lavora, sia della comunità lavorativa in cui ha da "realizzarsi". In questo contesto l'agire lavorativo diventa sintesi e prospettiva di una nuova identità che si costruisce nell'interdipendenza di sistemi d'azione entro cui il lavoratore si muove non più con logica funzionale e sequenziale ma in modo stocastico, imprevedibile producendo confini a geometrie variabili la cui vettorialità è il prodotto ma anche il processo di un'attribuzione di senso personale e collettivo.

Nell'azione del lavoratore nei contesti di innovazione diviene importante la formazione di una identità capace di qualificare l'azione del *sensemaking* (Weick 1995) entro cui definisce e riconfigura esperienze e significati per il sé, come per i contesti a cui decide di volta in volta di appartenere. La possibilità di avere identità multiple non toglie la centralità per il lavoratore di definire un'identità di partenza, poiché tale identità si interfacerà con il mondo circostante interpretando ogni cosa. La definizione e lo sviluppo delle identità emergenti da azione di interdipendenza lavorativa, legata al *sensemaking*, sono al servizio di tre bisogni:

quello di migliorare, la motivazione all'efficacia ed il bisogno di coerenza. Questi tre bisogni sono il motore della costruzione dell'identità, che nel tempo e può modificarsi per meglio rispondere agli stessi bisogni. Il sensemaking basato sull'identità viene innescato dalla proiezione dell'identità verso l'esterno, cioè dall'interfacciamento dell'organizzazione verso l'esterno, e dall'osservazione delle conseguenze. Conseguenze che possono essere rilevate per l'esterno o anche per l'interno, con la richiesta di una verifica delle implicazioni del *sensemaking* stesso sulle identità future. Nello scritto *Possono le società complesse formarsi un'identità razionale* (1974, 77), Habermas afferma che «nell'adulto l'identità dell'io si verifica nella capacità di costruire nuove identità integrandovi quelle superate e organizzando sé stesso e le proprie interazioni in una biografia non confrontabile. Tale identità rende possibile l'automatizzazione e l'individualizzazione che nella struttura sono poste già all'altezza dell'identità di ruolo. Nell'identità dell'io si esprime la paradossale relazione per cui l'io come persona è uguale a tutte le altre persone ma come individuo è diverso da tutti gli altri individui». L'identità dell'io esprime in modo compiuto la possibilità di integrare la successione delle identità concrete in una biografia di cui si è responsabili. Per questo è importante la funzione retrospettiva con cui rileggiamo le nostre identità e appartenenze. Le azioni che i lavoratori compiono sono connesse alle interpretazioni che essi hanno della realtà, in tal modo creano il proprio ambiente attribuendovi significati diversi di volta in volta. Weick (1995) definisce *enactment* tale processo che non è altro che una focalizzazione di esperienze, mediata dagli schemi mentali dell'individuo. Nei contesti di innovazione tale processo assume ancora maggior significato. Le nuove competenze diventano interoperabili ovvero consentono di generare network capaci di mettere insieme più soggetti, individuali e collettivi, che interagiscono per esplorare campi nuovi, seguendo percorsi in cui ciascuno realizza un aspetto e un tratto del percorso comune, rendendo il suo sapere utilizzabile anche dagli altri (Levy, 1996)⁵. I dati assicurati da un qualsiasi *network* non possono a rigore costituire di per sé informazione. È solo nella mente umana che i dati possono ricevere significati, poiché in essa vengono elaborati e valutati. Ed è solo entro un contesto di comunicazione sociale che questa informazione può trasformarsi in giudizio, produrre scelte e decisioni, dar luogo a linee d'azione.

In questa prospettiva la riflessione non può che ricorsivamente unire le tre dimensioni dell'agire: il livello del Sé ("prima persona"), il livello dell'intersoggettività ("seconda persona") e quello della società ("terza persona") (Reason, Bradbury 2001). Da questo punto di vista, attraverso le pratiche riflessive possono essere stimolati modi di riflessività in "prima persona" che tendono ad accrescere la consapevolezza sull'azione e sui suoi effetti. Tali modi sono peraltro strettamente legati, sia con modi in "seconda persona", basati sull'indagine e sul con-

5 Su questa base si sviluppa e si consolida sempre più un'intelligenza distribuita, un'intelligenza in rete, frutto della convergenza e dell'alleanza dell'intelligenza soggettiva e del pluralismo delle reti, e che fa quindi convivere, integrandole, le informazioni codificate disponibili, da una parte, e l'intelligenza fluida e creativa delle persone. È la rete che produce valore e innovazione, dando un peso specifico al sapere e al potere disperso dei singoli soggetti individuali e delle comunità entro cui si sviluppa la loro vita: la comunità territoriale, le associazioni, i movimenti, e le strutture, spesso informali, che consentono la fruizione comune di risorse culturali condivise (cfr. Levy, *L'intelligenza collettiva*).

fronto continuo con gli altri direttamente implicati nell'azione sia con modi "in terza persona", che tendono a trasformare le pratiche in "eventi politici" che riguardano più vaste comunità nelle quali non ci si può conoscere di persona, ma si possono condividere idee ed obiettivi. Ogni lavoratore, al di là del ruolo e delle responsabilità ricoperte, deve essere in grado di cogliere, in tutta la sua pienezza, il significato del lavoro che lo impegna, rispetto ai contesti più ampi di cui è partecipe nella comunità in cui vive (Alessandrini 2004; 2007; 2011).

Le azioni che emergono dai processi di interdipendenza generativa possono diventare dei punti di riferimento per il *sensemaking* nei contesti di innovazione. In particolare i processi che consentono di rinnovare costantemente il proprio modo di operare in funzione del continuo e accelerato variare delle condizioni di contesto emergenti da interdipendenze tra comunità, organizzazioni e network, sono guidati dalle azioni alla cui base non ci sono solo processi di tipo razionale-funzionale ma anche emotivi di quell'organizzazione capace di innovare.

È necessario attivare contesti e modalità in cui sia possibile innovare, sognare futuri possibili, immaginare nuovi scenari e, come dice Otto Scharmer (2007), "imparare dal futuro che emerge". In questa prospettiva, l'innovazione diventa un processo di forma-azione delle interconnessioni che noi selezioniamo in funzione di una desiderabilità futura.

Diviene così strategico proporre, a livello organizzativo, la ricerca costante di un dispositivo d'azione lavorativa capace di triangolare tre dimensioni in cui il *sensemaking* possa diventare come un processo capace di qualificare l'innovazione come vettorialità concentriche entro cui dare forma all'azione del *seek* (cercare), *sense* (dare senso) e *share* (condividere).

L'agire lavorativo qualificandosi come socialmente situato il cui senso emerge dall'azione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle esperienze con cui viene in contatto. Nuovi schemi e opportunità di azione emergono interrogando le esperienze attraverso il superamento dei confini dell'ambiente lavorativo⁶. Il lavoratore che opera nei contesti di innovazione affermando la sua identità capace di interrogare e svelare cornici epistemiche dentro cui si collocano le sue pratiche, diventa un attore cognitivo che «significa» le sue esperienze, «intrecciando» continuamente decisioni, azioni, comportamenti, signifi-

- 6 Bruner (2003) coerentemente a tale ipotesi ha rilevato che:
- a) se si incoraggiano i soggetti a formulare ipotesi per scoprire regole sottese a determinate situazioni problematiche piuttosto che dar loro direttamente la regola già definita e limitare la loro attività alla sola sua utilizzazione, questi soggetti potenziano la loro memoria, affinano progressivamente la loro capacità di osservare, di cogliere le differenze, di organizzare le informazioni in loro possesso in una struttura utilizzabile successivamente in situazioni analoghe: vale a dire, acquisiscono meglio la capacità di effettuare transfer e generalizzazioni;
 - b) utilizzare il *transfer* come operazione mentale significa portare i soggetti non solo a fare inferenze, ma soprattutto ad andare "oltre l'informazione data" per scoprire nuove possibilità d'uso delle conoscenze o delle regole scoperte: quindi la stessa motivazione ad apprendere risulta essere una particolare strategia metacognitiva, ed il loro apprendimento risulta significativo perché basato sulla comprensione della rete di significati possibili piuttosto che sulla sola memorizzazione ripetitiva di regole note;
 - c) quando i soggetti sono invece invitati soltanto ad utilizzare regole di classificazione già note per formare delle categorie logiche, essi manifestano la tendenza a risolvere il problema cercando di trovare esempi che confermino la validità di un'ipotesi o di una regola, piuttosto di ricercare esempi che la falsifichino.

cati. Questo processo costruisce conoscenza mediante l'interrogazione e la riflessione sui contesti, attraverso la narrazione di storie e l'attribuzione a esse di un significato, ri-pensando ricostruttivamente ciò di cui si è attore.

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. Ciò che è "produttivo" diviene così l'insieme di quei rapporti sociali che mettono direttamente in gioco il "senso". Se ne desume la valenza culturale del lavoro che diventa una rilevante esperienza educativa, poiché consente alla persona di acquisire consapevolezza delle proprie capacità, porsi in modo positivo nei confronti della realtà, di autoprogettare il proprio cammino esistenziale di vita, sviluppare le proprie potenzialità incarnandole storicamente ed esprimendo in tale dinamica la propria personalità. In tale prospettiva il lavoro «assume una rilevanza specifica in quanto modalità di espressione dell'identità personale, poiché in esso vengono coinvolte non unicamente le capacità operativo-manuali, bensì la dimensione cognitiva, motivazionale-creativa, culturale, etico-valoriale» (Bocca 1998, 104).

4. Nuove forme di competenza per l'innovazione

La competenza nei contesti di innovazione è azione ma anche relazione, multi-appartenenza ma anche identità, risultato ma anche trasformazione (Moscato 2011), accreditamento ma anche responsabilità (Riva 2011) e cura emotiva (Natali 2010; Mortari 2011). La descrizione di una competenza, e ancora di più il suo riconoscimento, deve pertanto poter esprimere il senso della libertà intesa come *ratio comunicandi*, ovvero come rapporto etico «quello che si sviluppa tra due soggetti liberi nella reciproca considerazione della legittimità e del valore del proprio modo di essere che per questo va rispettato». Se la moralità coincide con l'esercizio consapevole della libertà, se la libertà è un valore e se l'uomo è libero, la relazione che si instaura tra due soggetti liberi è la relazione tra due fini in sé e non può essere compresa secondo un'eventuale valenza strumentale (Xodo 2009). In questa prospettiva il riconoscimento della competenza assume non solo il valore dell'atto formale, ma intende incarnare una nuova prospettiva di agire lavorativo tra libertà e responsabilità. La persona è autenticamente competente allorché nel lavoro avverte liberamente attuata la soggettiva umanità che emerge dal confronto con l'altro. Nell'amore per il lavoro va trovata la condizione idonea per guadagnare libertà, affrancamento, differenza, ma anche confronto, riconoscimento e alterità.

La competenza per l'innovazione trova espressione e sintesi come quel valore che trasforma la dimensione generativa, progettuale e produttiva dell'inter-soggettività, concorrendo alla formazione all'esistenza letta come ambito di interconnessione attraverso cui il valore prima del prodotto diventa identità, prospettiva, azione e relazione, riconoscimento e libertà. Per dirla con le parole dell'Arendt: «il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità» (Arendt 1989, 128-29).

La competenza del lavoratore perde, pertanto, la sola valenza performativa e diventa "competenza ad agire" (*agency*): il lavoratore, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l'azione. La "competenza ad agire" può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi

per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie e finalità in modo imperfetto (resoconti).

L'azione competente diventa, così, la vettorialità che consente di esprimere i funzionamenti di un soggetto e di un lavoratore come libertà di realizzazione tra *agency* individuale e sociale; utilizzando le parole di Sen: «*A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead*» (Sen 1987, 36).

5. Dalla libertà di agire a quella di realizzare

I contesti di innovazione spingono a ridefinire il senso dell'agire competente ripercorrendo la distinzione seniana tra libertà di agire e libertà di conseguire (Sen 2000). Mentre la prima attiene a ciò che ci è concesso fare nel corso dell'azione, come ad esempio scegliere in modo autonomo e senza interferenze, la seconda rappresenta la "libertà complessiva di realizzare ciò che reputiamo importante" (Sen 2000, 46), cioè di realizzare i propri veri desideri in termini di *functionings*. La libertà di realizzare rappresenta la possibilità/opportunità di poter avere accesso concreto alle varie alternative di azione, anche grazie alle opportunità derivate dalle risorse e dai valori degli individui (questo grado di libertà va oltre la libertà negativa formulata da Berlin, che è solamente riferita all'assenza di ostacoli esterni per l'azione stessa che diventa preconditione). La libertà di agire emerge, pertanto, come possibilità di accedere alle risorse che rappresentano la "cardinalità" del grado di libertà di agire (Sen 2000, 38), mentre sono i valori che permettono di conferire una certa "ordinalità" all'insieme di alternative. Condizioni dell'azione (libertà positive e negative), formazione delle preferenze (sulla base dei valori, delle risorse) e il processo di scelta definiscono lo spazio di libertà all'agire entro cui si definiscono le vettorialità di preferenza, che selezionano nel set delle capacitazioni quelle che garantiscono di poter conseguire i propri funzionamenti (Busilacchi 2011).

La libertà di realizzare diventa, così, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione nel pieno delle proprie capacità, entro cui definire la propria scelta di funzionamento. L'azione perde pertanto la mera azione finalizzata al soddisfacimento di uno stato mentale (utilità/reddito), per diventare espressione della capacità di conversione delle proprie preferenze (espressione della libertà di agire) in conseguimenti scelti sulla base dei propri funzionamenti.

Nei contesti lavorativi di innovazione la competenza si libera della sola dimensione oggettivizzata in cui il processo produttivo ne ha garantito il valore di scambio ed assume un valore soggettivo che nella sua tensione alla realizzazione deve configurarsi come proattivo, riflessivo, consapevole e critico in quanto base dell'orientamento all'azione significativa: l'apprendimento significativo⁷ deve portare

7 Un apprendimento significativo conduce alla consapevolezza dell'erroneità del comportamento individuale o di gruppo: chi voglia porsi nell'ottica dell'apprendimento organizzativo deve orientare la propria attenzione (e quella del gruppo di lavoro in cui opera) sulle motivazioni effettive che hanno generato il comportamento erraneo, e ri-

non solo alla realizzazione di un oggetto prestazionale che si qualifichi innovativamente producibile quanto all'autorealizzazione della persona in tutti i contesti di vita essendo generativo, quindi riflessivo, creativo, significativo e in grado di guidare la persona nel definire e realizzare il proprio progetto di vita.

6. L'agency come azione "articolativa" ed enattiva

Riquilibrare il legame tra competenza e relazionalità in una prospettiva di *open innovation* esplicita la connessione tra *agency* personale e la dimensione sociale di appartenenza: "l'identificazione con altri all'interno della stessa comunità sociale può rendere la nostra vita migliore; un senso di appartenenza alla comunità è dunque una risorsa". Sen, nel saggio *Identità e violenza* (Sen 2006) sottolinea poi che nel definire le capacitazioni è necessario fare riferimento al contesto in cui gli individui vivono: le capacitazioni e le "modalità di conversione del reddito nei vari stili di vita adottati dalle persone" (Sen 2006, 264) sono influenzati dalle "differenze ambientali", dalle "differenze di clima sociale", inclusa la "qualità delle relazioni in seno alla comunità", e da "differenze di tipo relazionale". Le capacitazioni sono, insomma, un concetto assai territoriale o place-based. Ma al tempo stesso, secondo Sen, il contesto non ha una sola dimensione ma diventa multi-appartenenza: ogni individuo ha molteplici identità e "considerarlo meramente come membro di un gruppo particolare sarebbe una palese negazione della libertà individuale di decidere come concepire se stessi" (Sen 2006, 256).

Se esiste un legame tra Io individuale (come soggettività che sceglie un certo modo di funzionare) e comunità/collettività di appartenenza, esso si esplicita in un Io che si definisce per immersione all'interno di una soggettività più ampia, all'interno di diversi Noi che determinano le identità molteplici e comuni (di classe, di etnia, di genere ecc.). La relazione tra *agency* individuale e contesto di multi appartenenza si esplicita grazie allo stesso processo che da forma all'azione cogliendone la dimensione "articolativa" ed "enattiva" a livello epistemologico (Frega 2006)⁸.

Il riconoscimento del primato dell'*agency* nella costituzione delle categorie della razionalità umana è ciò che secondo Taylor ci consente di accedere all'intelligibilità dell'agire umano e di individuare quei parametri che, costituendo le linee lungo le quali l'*agency* umana si sviluppa, ne delineano gli stessi requisiti di razionalità.

Tale riformulazione richiede il riconoscimento che la ragione persegue una fi-

flettere sulle modalità per "migliorare" il comportamento diminuendo la possibilità di incorrere in futuro, nell'esercizio della propria professionalità, nella tipologia di "errori" indagata. (Alessandrini 2011, 9).

- 8 L'epistemologia della pratica deweyana e più in generale la tematizzazione pragmatica del primato epistemologico dell'esperienza e la centralità epistemologica delle tradizioni rivendicata da MacIntyre sono soltanto alcuni dei modi in cui la necessità di ripensare i quadri epistemologici adottati nella riflessione politico-morale si è manifestata. Tutti questi approcci convergono nel rifiuto di modelli esplicativi basati su una concezione della razionalità dell'agente che non tematizzi adeguatamente il rapporto tra la sfera epistemico-cognitiva e la più ampia e complessa dimensione di ciò che, con linguaggio diverso, è stato denominato come pratica, *agency*, esperienza, forma di vita, ordinario.

nalità distinta e irriducibile da quelle che le concezioni strumentali e procedurali le riconoscono. Tale funzione è definita da Taylor con l'espressione «articolare lo sfondo» (Taylor 1987, 12). Poiché l'idea di una razionalità articolativa è inseparabile dalla concezione del sé come agente⁹.

Come abbiamo già affermato nell'atto di trasformare le *capabilities* in funzionamenti il soggetto attua comunque un processo ordinativo di scelta tra le diverse opzioni che non è inquadrabile all'interno del paradigma utilitaristico a base razionalista¹⁰ quanto piuttosto è riconducibile ad una sua struttura valoriale. Un aspetto imprescindibile della scelta con cui le capacitazioni divengono pertanto funzionamenti è pertanto quello che conduce un agente a comprendere, affermare e modificare la propria struttura di preferenze, interessi, fini e valori¹¹.

L'*agency* di attivazione individuale risulta collegata alla dimensione sociale in quanto gli agenti umani si riconoscono nelle proprie azioni e le valutano di conseguenza anche in quanto espressione del proprio sé. «Il concetto di identità è legato a quello di certe valutazioni forti che sono inseparabili da me stesso [...] La nostra identità è perciò definita da certe valutazioni che sono inseparabili da noi in quanto agenti» (Taylor 1977, 34). La libertà di scelta al fine di realizzare una propria idea di benessere si basa pertanto su una ordinalità articolativa delle proprie preferenze connesse con le risorse e le possibilità di apprendimento nell'azione che si possono ottenere (Taylor 1977, 24-5). L'attivazione della *capability* dunque è tanto maggiormente significativa quando diventa espressione di un processo di indagine riflessiva capace di coinvolgere la singolarità nella molteplicità, attraverso la quale il soggetto porta a consapevolezza i criteri che, in modo implicito, informano e orientano il suo rapporto nella interazione con gli altri e il mondo¹².

- 9 Taylor ha individuato due matrici generative generali che, esprimendo due opposte concezioni della soggettività umana, sono alla base di due irriducibili modi di spiegare il rapporto tra soggetto, ragione e azione. Secondo la prima concezione, «una persona è un essere dotato di coscienza, dove la coscienza è vista come potere di elaborare rappresentazioni delle cose» (Taylor 1981, 98). L'altra immagine della soggettività è invece costruita a partire dal primato dell'azione sulla rappresentazione, dando dunque attuazione all'idea che la soggettività umana si esplica sostanzialmente nella dimensione pratica dell'*agency*. Ciò significa che il soggetto non è più definito dal suo potere rappresentativo ma da quello di intervento in un mondo di oggetti e soggetti. Ciò che secondo Taylor distingue il rapporto al mondo di un agente da quello espresso da uno spettatore è innanzitutto la diversa modalità di rendere conto della dimensione della rilevanza di ciò che in tale relazione si manifesta. ciò che si perde è la connessione, mediata dal concetto di *agency*, tra le caratteristiche del sé e le proprietà della razionalità che costituisce uno dei suoi attributi.
- 10 Il paradigma della scelta razionale prevede un meccanismo per cui date certe premesse relative alla struttura valoriale del soggetto (le sue preferenze, interessi e fini), il soggetto decisore massimizza tale struttura.
- 11 È evidente che l'idea stessa di un rapporto trasformativo a sé diventerà centrale in quelle teorie della giustificazione politica in cui il momento aggregativo tradizionalmente posto al cuore della teoria politica viene sostituito dal momento deliberativo. Detto diversamente, l'epistemologia tayloriana dovrebbe costituire un utile punto di riferimento metodologico per l'elaborazione coerente di un quadro teorico a supporto delle concezioni deliberative della democrazia. Una lettura diversa e solo parzialmente convergente con questa è offerta dalla teoria della deliberazione sui fini proposta da Richardson 1994.
- 12 Questa affermazione va intesa nel senso dell'analitica esistenziale heideggeriana, come lo stesso Taylor ha più volte sottolineato (cfr. in Taylor 1977).

In questa prospettiva nei contesti di innovazione si deve procedere a promuovere un ascolto tanto generativo quanto empatico: se l'ascolto empatico ci consente di vedere le cose da un'alta prospettiva, l'ascolto generativo ci mette in comunicazione con diversi mondi possibili, che oggi sono presenti solo in potenza o in fase iniziale e che possono maturare ed evolvere, come pure regredire. La capacità di cogliere segnali deboli e di investigare le relazioni sistemiche di un ecosistema, sia esso naturale o organizzativo, consente di anticipare scenari futuri che non sono indipendenti dalle nostre scelte.

Il confronto che deriva da questa tipologia di predisposizione all'ascolto è un confronto creativo, dove le diverse prospettive si misurano non solo sui fatti e sulle esperienze personali, ma anche sulle diverse percezioni di quale possa essere il più alto livello di potenziale individuale, ma anche collettivo. Solo in questo modo il valore generativo dell'atto creativo diventa sociale e realmente innovativo.

Conclusioni

Nei contesti di innovazione dare forma all'azione diventa il dispositivo entro cui promuovere l'ampliamento dei funzionamenti che consentono nuove libertà di sviluppo delle capacitazioni dei lavoratori. Nei contesti di *open innovation* è chiaro che la libertà di accedere ad un "menu" più o meno ampio di alternative, influenza in maniera decisiva le preferenze che orientano il corso di azioni innovative, le quali, quindi, non possono essere considerate come date ma come emergenti. Le risorse che oggi sono presenti nei contesti di innovazione sono convertite in agentività grazie alle capacità che Nussbaum (2001) definisce come interne (sono i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento, acquisite grazie alle interazione con l'ambiente) o combinate (sono la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti). Lo snodo significativo della formazione è dato dalle possibilità di generare nel lavoratore capacità necessarie per appropriarsi delle risorse e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria persona¹³. *L'empowering* (Brusaglia, Gheno 2004) o, al contrario, l'emarginazione professionale dipendono così dalla possibilità, da parte del lavoratore, di sviluppare una active agency che qualifica il rapporto tra condizioni dell'azione, formazione delle preferenze e processo di scelta durante l'azione per l'innovazione. Quando le libertà o capacitazioni così intese, sono colte dalla prospettiva dell'attore si parla di opportunità. D'altro lato, le capabilities, perfino nella loro astrazione o virtualità, costituiscono un dato ambientale di grande rilievo che retroagisce sia sui beni iniziali accessibili al soggetto, sia sui fattori di conversione empiricamente dati.

Questo si realizza in quella forma dialettica che vede il processo formativo come sintesi generativa di un potenziamento delle capacitazioni funzionali sia alla realizzabilità professionale che alla formazione come *paideia*, come servizio

13 Questo tipo di capacità, nella visione di Nussbaum, non sono un oggetto semplice e legato a mere qualità intrapersonali, di cui si possa disporre a piacimento. Il funzionamento umano è legato a complesse competenze che, da una parte, hanno bisogno di un contesto favorevole perché possano svilupparsi, e dall'altra, sono frutto di apprendimento, ma anche dell'integrità della persona.

di promozione della totalità della persona al lavoro che ne consente la trasformazione e la coltivazione della sua *humanitas* (Rossi 2011) alla base delle scelte di realizzazione personale. Questo consente di incrementare la *Bildung* personale orientandola ai contesti di innovazione attraverso quel circuito virtuoso tra *agency* individuale e sociale che genera sviluppo soggettivo, trasformazione delle strategie cognitive e affettive, aumento di abilità e capacità, creazione e avanzamento di conoscenze e qualità, nonché la promozione di attitudini e disposizioni all'apprendimento collettivo e situato. Ne consegue la promozione di una logica formativa di tipo locale e divergente (Alberici 2004): attenta alla costruzione sociale della conoscenza e dei saperi; al carattere situato e contestuale delle pratiche di apprendimento; ai criteri d'azione di rilevanza e significatività per i soggetti, oltre quelli di efficacia e di efficienza; alle teorie in uso e all'epistemologia; al sostegno e allo sviluppo delle competenze strategiche, della consapevolezza e della coscienza critica potenziando la diffusione di pratiche formative e lavorative centrate sulla capacità riflessive e di potenziamento della *agency* trasformativa (Mezirow 2009)¹⁴.

Solo attraverso l'utilizzo della riflessione retroattiva, che analizza la validità degli assunti già interpretati, è possibile arrivare al cambiamento della prospettiva di significato. Il risultato al quale aspira chi intraprende un apprendimento di questo genere è la creazione di prospettive di significato sempre più inclusive, permeabili, ed aperte all'integrazione delle nuove esperienze e innovazioni nell'interazione tra organizzazione e sistemi cognitivi e di pratica esterni. L'agire lavorativo così descritto intreccia il processo creativo e generativo dell'innovazione, ponendo al centro l'individuo che nel sistema dell'*open innovation* ha bisogno dell'alterità come spazio di espansione di un sé che produce intenzionalità. È questa *agency* realizzativa che nei processi di innovazione diventa lo spazio entro cui l'uomo intreccia trame e significato di quella forma-attiva di multi-appartenenza che lo rende capace di generare un'intenzionalità autentica, attiva, empatica ed emotiva¹⁵.

Bibliografia

- Ajello, A. (2011). Comunità di pratiche, apprendimento, innovazione e sistemi di attività. *Psicologia dell'educazione*, 2-5.
- Alessandrini, G. (2011). Gli adulti e la formazione. *Pedagogia Oggi*, 1-2.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle Organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Arendt, H., (1989), *Vita Activa: la condizione umana*. Tr. it. di S. Finzi, Milano: Bompiani.
- Bocca, G., (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Bruscaglioni, M., Gheno, S. (2004). *Il gusto del potere. Empowerment di persone e aziende*. Milano: Franco Angeli.

14 La riflessione, invece, è “un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato.” (Mezirow 2009, 106).

15 L'esperienza emotiva è “ambientalmente preveggente”, nel senso che consente di capire la qualità dei fenomeni di cui facciamo esperienza (Heidegger 1976, 175). Martha Nussbaum (2004) parla di “intelligenza” della vita affettiva perché il sentire ci segnala la qualità del reale di cui stiamo avendo esperienza (Mortari 2011, 47).

- Busilacchi, G. (2011). Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare state. In Paci, M., Pugliese, E., *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- Chesbrough, H. (2006). New puzzles and new findings. In H., Chesbrough, W., Vanhaverbeke, J., West (eds.), *Open innovation researching a new paradigm*. Oxford: Oxford university press, pp.1-16.
- Chesbrough, H. W (2007). Why companies should have open business models. *MIT Sloan Management Review*, 48, 2, 22-28.
- COM (2010). EUROPA 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Available from <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>. Access in: 4 aprile 2013.
- Corsi, M., (2009). Introduzione. In d'Aniello, F. *Pedagogia de lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- d'Aniello, F. (2009). *Pedagogia de lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: Franco Angeli.
- Fagerberg J, Mowery D., Nelson R. (a cura di), (2007), *Innovazione. Imprese, industrie, economie*. Roma: Carocci.
- Gassmann O. (2006), Editorial. Opening up the innovation process: towards an agenda. *R&D Management*, 223 28
- Habermas, J. (1974). Tr. it. *Possono le società complesse formarsi un'identità razionale?* In *ZRHM*: Milano: Etas Libri, 74-104.
- Heidegger, M., (1976; 1954). *Vorträge und Aufsätze*. Tr. it. Di G. Vattimo, *La questione della tecnica*. Milano: Mursia.
- Legrenzi, P. (2005). *Creatività e innovazione*. Bologna: Il Mulino.
- Levy, F. (1996). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nella apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2011). Il sentire della cura. *Pedagogia oggi*, 1-2/2011, 39-48.
- Moscato, M.T. (2011). La formazione in età adulta come oggetto pedagogico: condizioni epistemologiche e problemi di metodo, *Pedagogia oggi*, n. 1-2/2011, 121-131.
- Natoli, S. (2010). *Il Buon Uso Del Mondo. Agire Nell'età Della Tecnica*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. (2001). *Diventare persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Patrucco, P. (2008). The economics of collective knowledge and technological communication. *The Journal of Technology Transfer*, Springer, December vol. 33(6), 579-599.
- Reason, P., Bradbury, H., (2001). *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Riva, M.G. (2011). Responsabilità. *Pedagogia oggi*, 1-2/2011, 157-178.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi, B.(2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Rossi, B.(2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Rullani E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carrocci.
- Rullani, E. (2012). Conoscenza e innovazione: l'apprendimento del nuovo. *L'innovazione nelle imprese agricole: usi nuovi della conoscenza*. Legnaro, PD: Veneto Agricoltura. Available from <http://www.venetoagricoltura.org/upload/File/osservatorio%20innovazione/Innovazione%20imprese%20agricole-testo%20completo.pdf>. Access in: 4 aprile 2013.
- Scharmer O. (2007). *Theory U: Leading from the Future as it Emerges*. Cambridge, MA: SoL, the Society for Organizational Learning.
- Schumpeter, J.A. (1912). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. München-Leipzig: Duncker & Humblot. Tr. it. (1971). *La teoria dello sviluppo economico*. Sansoni: Firenze.

- Sen, A.K. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A.K. (2000; 1999). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A.K. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Spaltro, E. (2004). *Il clima lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Tagliagambe, S, Usai, G. (2008). *Individui e imprese: centralità delle relazioni*. Milano: Giuffrè.
- Taylor, C. (1977). What is Human Agency? In *The Self: Psychological and Philosophical Issues*, Theodore Mischel, ed. Oxford: Blackwell, pp. 103-35. Reprinted in Taylor, C. *Human Agency and Language*. Cambridge: Cambridge University Press pp. 15-44.
- Taylor, C. (1981). The Concept of a Person, Reprinted in Taylor, C. *Human Agency and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97-114.
- Taylor, C. (1985). Philosophy and the Human Sciences. *Philosophical Papers*, 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London: Sage.
- Xodo, C. (2009). Pedagogia e Narrazione. In Sola G. (a cura di) *Pedagogia e cultura*. Roma: Anicia.



Educazione e politica. La formazione del cittadino attraverso la cittadinanza attiva

Education and politics: The education of citizens obtained through the exercise of active citizenship

Edi Puka

Università Europea di Tirana
edi.puka@uet.edu.al

Dilina Beshiri

Università “A. Moisiu” di Durazzo
dilina_b@hotmail.com

ABSTRACT

The human being develops thanks to her relationship with their conspecifics. Thanks to this relation, she obtains a given cultural heritage and acquires her own identity, thus differentiating herself and finding her own space of freedom and autonomy that enables her to interact and extend her own network of relations. This process of reciprocity allows the human being to realize herself as conscious member of a “social body,” namely a radical society within an organic human context—a context that has nowadays become global, as a consequence of new migratory fluxes and of newly increasing economic inter-dependence.

Education is a thread in human civilization and makes it possible to transform the spaces where anonymity, fear, consumerism, prejudice, haste, indifference, subjugation, insecurity and solitudes take place. As a consequence of transformation, these spaces become characterized by acceptance, trust, sharing, safety, friendship, kinship. The models of political education that used to prevail are the following ones: the academic model—in which a huge amount of notions are debated and explained—and the laboratory model—which bends towards operational politics, by making use of workshops and simulations.

It is now widespread the social need to provide everybody—and young people in particular—with foundational socio-political information and with evaluative tools that are historically well-established. These latter instruments should allow for a comparison of different socio-political traditions and frameworks, thus stimulating a renewed commitment that is conscious of the increasing difficulties faced when implementing policies. It is necessary to found again a political culture and provide it with a new direction—for example, by matching ideals and administrative experience and by supporting it through a dynamic reflection that is open and capable of understanding the current events.

L'essere umano si sviluppa nella relazione con gli altri suoi simili, ed è in virtù di tale rapporto che riceve un determinato patrimonio culturale ed acquista la propria identità, differenziandosi, trovando un proprio spazio di libertà e di autonomia che gli permetta di interagire e di estendere la pro-

pria rete di relazione. In tale dinamica di reciprocità l'uomo si realizza in quanto tale come membro consapevole di un "corpo sociale", cioè di una società radicale in un contesto umano organico, divenuto oggi chiaramente planetario, in virtù degli inediti flussi migratori e della palese interdipendenza del Pianeta. L'educazione è linea di civiltà umana e fa sì che i luoghi dell'anonimato, delle paure, del consumismo, del pregiudizio, della fretta, della indifferenza, della sopraffazione, dell'insicurezza, della solitudine diventino luoghi dell'accoglienza, della fiducia, della condivisione, della sicurezza dell'amicizia, della fratellanza. I modelli di educazione politica che hanno, finora prevalso sono: il modello accademico con suo spiegare e dissentire in astratto una grande mole di nozioni e quello del laboratorio, che inclina e si sporge, anche con momenti di simulazione, verso i mondi vitali della politica operativa. Si manifesta ora una diffusa domanda sociale circa la necessità di dare a tutti, ma soprattutto all'ambito giovanile un'informazione sociopolitica di base, un'attrezzatura di carattere storico eitoriale fornendo elementi comparativi sulle diverse matrici e tradizioni sociopolitiche, suscitando lo stimolo ad un impegno rinnovato e sempre più diversamente consapevole di fronte alle difficoltà crescenti, inerenti, alle prospettive politiche che finora si sono disputate nel mondo. È necessario riorientare e rifondare una cultura politica che unisce il respiro dell'ideale con la concretezza dell'esperienza amministrativa, supportando tale cultura politica con il contributo di una riflessione dinamica, aperta e capace di comprendere l'attualità.

KEYWORDS

Education, Politics, Citizenship, Culture, Emancipation
Educazione, Politica, Cittadinanza, Cultura, Emancipazione

Introduzione

Educare alla politica risponde ad un bisogno sociale, perché la società possa essere composta ed avvalersi di cittadini capaci di chiedere ed esercitare la democrazia in modo critico ed autonomo, secondo un progetto di uomo e di donna preciso.

Progetto che nasce dal credere l'uomo e la donna al centro, soggetto-oggetto della domanda politica in un continuo, costruttivo rapporto tra bene comune e bene individuale, dove, il bene comune è inteso anche come insieme di tutti gli apparati legislativi e strumentali che consentono ad ognuno di conseguire i propri fini individuali.

Bene comune formato, pertanto, non dalla somma degli interessi particolari, ma ricercato dalla collettività sulla base di un'equilibrata gerarchia di valori basati a loro volta sulla comprensione della dignità e dei diritti della persona.

Ritengo importante educare alla politica ed alla legalità perché è necessario sviluppare nei più giovani il senso di responsabilità individuale e la consapevolezza dei diritti nel bene comune; insegnare loro sia che la delega che da cittadini si attua con le elezioni è una delega rappresentativa e non intellettuale sia che l'impegno a qualunque livello sia esplicito deve tendere alla ricerca di soluzioni organiche di problemi (problema – pensiero – azione).

Mi sembra infine che si debba riconoscere che è tempo di portare con tutte le forze ed in tutti i setting educativi disponibili un impegno formativo in cui la dimensione politica non solo sia chiaramente e consapevolmente presente, ma sia considerata una delle sue caratteristiche principali.

Il nostro tempo lo richiede con urgenza: l'alternativa rischia di essere la disfatta dell'intera umanità e dunque l'impossibilità per la persona di realizzarsi nel suo più elevato significato e nel suo autentico valore.

Politica e educazione hanno costituito sin dal mondo antico un binomio pressoché inscindibile. È ben noto quanto lo Stato fosse al centro della vita sociale e individuale nella Grecia e Roma antiche: gli uomini antichi (ovviamente quelli liberi) erano innanzitutto cittadini. Formazione civica e formazione umana sono state sempre tra loro intrecciate. L'idea di educazione si è basata su concetti portanti, quelli di *paideia* e *humanitas* che, in gran misura, si sono rapportati alla riflessione etico-politica. L'immagine di uomo era quella di individuo la cui esistenza aveva senso solo all'interno della comunità e la cui attività era essenzialmente politica. La polis era un sostegno solido e guida alla vita, lo stesso Platone parla di "città interiore che ogni uomo porta in se stesso", destinata ad evolvere e a trascendere se stessa (Platone IX, 591).

Di solito il concetto di educazione ha significato la trasmissione di un sapere con conseguenti finalità formative dalle generazioni adulte a quelle più giovani Piaget (1980).

La prospettiva di una educazione alla politica si attualizza nei contesti familiari, scolastici e extrascolastici. La condivisione del progetto che valorizza la persona e la convivialità che si persegue nella relazione sono fattori essenziali per il successo nell'educare. La cooperazione è l'altro fattore che favorisce il costituirsi di una coscienza comunitaria.

Il fatto che educazione e politica possano essere riconosciuti come dimensioni primarie e necessarie alla vita e allo sviluppo dell'uomo trova fondamento nell'assunto epistemologico per cui l'individuo necessita di una dualità per la propria sopravvivenza e realizzazione in quanto essere umano.

L'uomo ha bisogno, per sopravvivere, di quella che Ferrarotti chiama "l'insieme sociale" che, come egli stesso dice, «non è casuale ma neppure risponde agli imperativi di archetipi metastorici. [...] L'uomo è in ogni caso costretto a scegliere non in assoluto, ma nella situazione datata e vissuta, a compiere un gesto che lo salva o lo perde in un orizzonte messo in moto da bisogni storicamente variabili e tuttavia identificabili nella loro essenza profonda: cultura, valori, cittadinanza» Ferrarotti (1999).

Educare alla politica richiede di dare spazio all'autonomia e alla solidarietà della persona, consolidare il senso di responsabilità connesso con la libertà e il senso del dovere correlato con il diritto. Diventa essenziale, di conseguenza, nell'istituzione scolastica immettere l'educazione politica bandendo le ideologie Snyder (1986), e dare luogo alla elaborazione di itinerari e procedimenti che consentono di educare alla politica.

Il filosofo della scienza Karl Popper ha sostenuto che è sufficiente, in una democrazia liberale, "essere tutti giudici", ed un tale minimalismo sembrava, nella sua società aperta, plausibile ed agevole; oggi si tratta di riattivare, vivificare nuovamente un tale atteggiamento, che necessita di una maturazione, di uno stile vibrante di coinvolgimento personale. Invece che deprecare la notte che si addensa, cercare di rischiararla passo dopo passo; con analogo ma ancor più realistico minimalismo alcuni odierni autori anglosassoni ammoniscono: "Se vuoi la città pulita, incomincia a spazzare la strada davanti a casa tua".

Con "educazione alla politica" si può maggiormente evidenziare l'importanza del percorso che porta a una scelta personale piuttosto che fermare l'attenzione su specifici contenuti. Aa.Vv. (1999)

D'altra parte, le forme di attivismo dei cittadini nelle politiche pubbliche, emerse in tutto il mondo negli ultimi trent'anni e volte a tutelare diritti e assicu-

rare la cura dei beni comuni nella concretezza della vita quotidiana della democrazia, rappresentano un cambiamento degli stessi confini della democrazia da cui si può ripartire.

1. Educare alla politica e alla cittadinanza attiva

L'educazione politica può essere definita il processo di elaborazione critica dei contenuti della socializzazione politica, teso a favorire un'autonoma capacità di elaborare un proprio atteggiamento o scelta politica. Essa diviene espressione matura dell'educazione sociale e dell'educazione civica configurandosi come antidoto non solo all'autoreferenzialità individuale, ma anche al possibile esclusivismo dei partiti, delle classi sociali, dei vari localismi. Educare alla politica significa elaborare una propria visione del mondo fatta di progetti e di impegni, di capacità di esprimere la propria presenza in termini attivi e partecipativi. Santelli (2001)

Per comprendere quale educazione alla cittadinanza sia necessario oggi tracciarlo brevemente i passaggi storici del concetto di cittadinanza.

Il concetto di cittadinanza è complesso e mutevole, sia che venga considerato nel suo trasformarsi nel tempo, sia che venga analizzato in epoca contemporanea da punti di vista che offrono interpretazioni e realizzazioni differenti.

Sin dagli albori della civiltà, i gruppi umani organizzati hanno mostrato la tendenza a garantire la propria sicurezza separandosi dagli altri gruppi e tracciando dei confini tra "cittadini" e "stranieri". Ciascun gruppo, al proprio interno ha teso a darsi una struttura gerarchica, differenziando i poteri e le responsabilità elettive.

La polis della Grecia classica è un esempio di questa duplice differenziazione.

Il cittadino si oppone allo straniero, anche se non tutti sono uguali: i barbari, le donne, i servi, gli schiavi, i poveri, non sono cittadini.

La cittadinanza, sostiene Aristotele nel terzo libro della *Politica*, deve essere concessa soltanto ai maschi adulti e liberi; liberi anche nel senso che la libertà dal lavoro servile gli consente di partecipare all'*ekklesia*, assemblea nella quale si prendono le decisioni politiche fondamentali, e di ricoprire le più alte cariche pubbliche, come quelle di giudice, magistrato, sacerdote.

Non molto diversa è la concezione della cittadinanza romana in epoca repubblicana.

Anche a Roma il cittadino si identifica con il maschio adulto che sia libero e sia inoltre un *pater familias* che esercita la sua potestà sull'intero gruppo familiare composto dalla moglie, i figli, i liberti, i *clientes*.

Il *civis romanus* si oppone non solo allo straniero non residente, ma anche agli stranieri residenti, alle donne, ai figli, agli schiavi. La concezione moderna della cittadinanza emerge grazie ai teorici dell'assolutismo monarchico che operano fra il Cinquecento e il Seicento, come Jean Bodin e Thomas Hobbes. Il concetto di cittadinanza perde il suo significato di partecipazione alle funzioni pubbliche ed agli onori ad essa connessi: essere cittadini equivale ad essere sudditi fedeli ed obbedienti del sovrano, soggetti alle medesime leggi e consuetudini, indipendentemente dalle differenze di religione, di lingua e di origine etnica.

Con le grandi rivoluzioni borghesi fra Seicento e Settecento e con le opere di autori come John Locke e Jean-Jacques Rousseau si afferma la concezione moderna della cittadinanza come eguaglianza "giuridica" di tutti i cittadini in quanto soggetti di diritto, detentori della sovranità e membri della nazione. Permangono a lungo esclusi le donne e i non proprietari.

La cittadinanza moderna si afferma come il contenitore di una serie di diritti

soggettivi: gli uomini sono esseri razionali, liberi, moralmente responsabili, uguali di fronte alla legge ed indipendenti dal punto di vista economico.

I cittadini sono impegnati nella vita politica, ma come sottolinea B. Constant, sono anche gelosi guardiani della loro sfera privata contro l'intrusione del potere pubblico.

A partire dagli ultimi decenni dell'800 il modello di stato liberale tende a tradursi in forme che sono state definite "liberal democratiche". Su questo processo, a partire dai primi decenni del secolo scorso, si è innestata un'ulteriore evoluzione istituzionale che ha condotto, dopo la parentesi fascista e nazionalista, allo "stato sociale". Si è affermata, quindi, una nuova concezione di cittadinanza, quella "democratica - sociale, che attribuisce a tutti i cittadini oltre ai diritti civili e politici anche diritti sociali", a tutti spetta un grado di educazione, di benessere e di sicurezza sociale commisurato agli standard prevalenti entro la comunità politica.

Nonostante le dichiarazioni di principio, è importante rilevare che oggi, agli inizi del terzo millennio, la cittadinanza sociale vive una crisi piuttosto profonda che non consente di fronteggiare i radicali cambiamenti che l'attuale società globalizzata impone.

Lo spazio per l'esercizio dei diritti si è notevolmente ristretto, in un movimento apparentemente inesorabile di allontanamento tra i cittadini, i quali non riescono a trovare spazi efficaci, di partecipazione politica. Le stesse istituzioni politiche sembrano non voler cedere ambiti di potere in grado di favorire processi decisionali condivisi.

Inoltre, per effetto della crescente immigrazione e dei conflitti mondiali che alimentano un restringimento delle comunità attorno ad un'identità più visibile dall'esterno che dall'interno, la cittadinanza è passata dall'essere un concetto inclusivo ad un concetto esclusivo.

Per poter correttamente educare alla cittadinanza attiva l'educazione politica deve garantire le risorse necessarie per la formazione e la migliore istruzione possibile. Izzo (2003)

Deve astenersi dal dettare precetti pedagogici e prescrizioni didattiche e favorire la conoscenza di sé, presupposto necessario per acquisire progressivamente "padronanza di sé" e quindi capacità di agire ed interagire con consapevolezza.

L'immagine dell'attività educativa è quindi quella della consegna di un sapere che è esso stesso conoscenza e possesso della realtà si da essere immediatamente operativo.

L'educazione politica è operativa non perché improntata alla denuncia ma perché incoraggia una sensibilità propositiva ed affermativa, capace di progettualità pronta a secondare il mutamento, lungo il filo degli avvenimenti. Non basta dunque il nozionismo dell'istruzione occorrono momenti di vera e propria educazione tali da incoraggiare il giudizio politico nel quadro di un sano realismo.

I quattro valori orientativi di tale itinerario educativo sono: mentalità legata al bene comune, fedeltà alle persone e alla realtà concreta, lealtà verso la dimensione etica, ed infine, ma decisiva, la lealtà verso la politica stessa, con le sue regole. Né astrattismo poiché la formazione senza impegno è vuota, né attivismo, l'impegno senza formazione è cieco.

L'educazione alla politica si configura come percorso di responsabilizzazione della propria presenza nel mondo e assume così un ruolo particolarmente importante nello stimolare le capacità cognitive, affettive, etiche e sociali del singolo e nel finalizzarle a un agire per il bene comune. Santelli (2001)

Il discorso sulla educazione politica potrebbe portare davvero ad una società più morale.

È comunque chiaro che qualunque significato si voglia dare all'attività politica, negativo o positivo che sia, è peraltro necessario con essa fare i conti, anche perché l'educazione politica non è altro che l'istituzionalizzazione e il miglioramento di quella «formazione» politica che in ogni caso, casualmente o avvertitamente, malamente o adeguatamente, avviene in ogni individuo. Si tratta insomma non di creare una novità, ma di non lasciare al fortuito quello che è il primo compito del cittadino.

2. La formazione del cittadino attraverso la cittadinanza attiva

«Se l'educazione è un investimento per il futuro, l'educazione alla cittadinanza attiva è un investimento per il futuro democratico d'Europa. La democrazia non è qualcosa di scontato, né un concetto astratto. Esige investimento e azioni responsabili dei cittadini nel quotidiano.

In un'epoca dove i giovani disertano gli uffici elettorali e la vita pubblica e politica, è urgente porsi la questione dell'educazione alla cittadinanza democratica - un investimento a lungo termine per la promozione dei diritti umani, della tolleranza e del pluralismo culturale»¹.

Nel definire il "concetto di cittadinanza responsabile", la maggioranza degli stati europei riconobbe tre obiettivi chiave:

- lo sviluppo di una cultura politica: studio delle istituzioni sociali, politiche e civiche in cui gli individui possono vivere in armonia e preparazione dei giovani all'esercizio di diritti e doveri definiti dalle costituzioni nazionali;
- lo sviluppo di un pensiero critico e di certe attitudini e valori: competenze necessarie per la partecipazione attiva alla vita pubblica come cittadino responsabile e critico; sviluppo del rispetto di sé e degli altri per una maggiore comprensione reciproca; acquisizione della responsabilità sociale e morale; imparare a ascoltare e risolvere pacificamente i conflitti; imparare a contribuire a un ambiente sicuro; sviluppo di strategie efficaci per lottare contro razzismo e xenofobia;
- la partecipazione attiva dei giovani, che può essere incoraggiata permettendo loro di essere coinvolti maggiormente nella comunità e offrendo loro un'esperienza pratica di democrazia a scuola.

Un concetto di cittadinanza si pone in controtendenza con quella proposta dai modelli di educazione civica sviluppati a lungo nelle nostre scuole.

La nascita degli stati democratici ha posto per lungo tempo il problema di educare i cittadini ai principi che regolano la comunità, alle norme che devono essere rispettate nella sfera pubblica della società, oltre a coscientizzare i soggetti ai diritti propri dello status acquisito. Fu perciò introdotto nella scuola pubblica (1877) lo studio dell'educazione civica "prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino".

1 Queste sono alcune tra le significative frasi tratte dalla prefazione al Quaderno n.24 di Eurydice "L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa", a cura del Ministero dell'Istruzione e dell'Indire il cui obiettivo è stato quello di divulgare nell'"anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione" (2005), i programmi di educazione alla cittadinanza del Consiglio d'Europa.

Al centro dell'educazione civica vi è una forte attenzione per le leggi e le norme dello stato, in quanto si sostiene che un buon cittadino; conosce e sa rispettare l'ordinamento nel quale vive, è insomma una trasmissione di saperi atti ad adeguare l'individuo ai comportamenti corretti sanciti dalla società.

Persegue l'obiettivo di istruire, più che educare.

Nel 1991, l'anno in cui l'Italia rettifica la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, l'educazione civica viene trasformata in educazione alla cittadinanza. Si tratta di promuovere una formazione che ponga attenzione sul valore della legge e sul significato che ci porta a rispettarla. All'educazione interessa che un comportamento sia non solo legale, ma anche e prima di tutto morale, ossia ispirato ai motivi che rendono la legge degna di rispetto. Corradini (1999, 171)

L'educazione civica può rappresentare quel passaggio attraverso il quale i soggetti apprendono e comprendono il funzionamento della collettività regolata nella quale vivono, ma non può stimolare l'individuo a rendersi co-costruttore della società in cui vive.

Si pensa, perciò, ad una educazione alla cittadinanza che comprenda in sé il ruolo di protagonista che ogni soggetto deve conquistarsi, non solo come "cittadino" ma soprattutto "attivo".

La democrazia deve curare non solo le forme rappresentative del potere, ma anche e soprattutto stimolare ed agevolare le forme partecipative che ad ogni livello possono influire e guidare le decisioni prese per l'intera collettività.

La cittadinanza attiva non è qualcosa che è data una volta per tutte, ma è un'istanza che richiede di essere costruita. Perché essa si realizzi ha bisogno di essere formata, educata.

Un contributo essenziale che stimola la nascita e la crescita di un'educazione alla cittadinanza attiva è senza dubbio quello del filosofo e pedagogista americano J. Dewey.

Ciò che conta non è solamente che un ordinamento democratico metta in campo risorse per eliminare, di fatto, gli effetti delle ineguaglianze economiche e per assicurare a tutti i membri delle nuove generazioni possibilità di essere educati ed istruiti. Sono necessarie, soprattutto, «modificazioni degli ideali tradizionali della cultura, delle discipline tradizionali di studio e dei metodi tradizionali di insegnamento e di disciplina allo scopo di liberare le capacità individuali dei giovani fino a che essi non siano sufficientemente attrezzati per diventare arbitri della propria carriera economica e sociale» Dewey (2004).

Il soggetto ha quindi un ruolo responsabile e attivo nella propria educazione e nella definizione di società che si modifica con il cambiare delle generazioni.

È necessario, pertanto, attivare forme di partecipazione che non siano solamente incontri finalizzati ad informare il cittadino su ciò che gli Enti pubblici hanno già deciso di fare, ma che disegnano un percorso attraverso il quale il cittadino non solo impara ad essere presente nella costruzione dell'ambiente in cui vive ma impara anche a partecipare insieme agli altri cittadini: "il partecipare insieme è l'unica dinamica in grado di trasformare un gruppo di individui in una comunità sociale". Lorenzo (1998)

Questo modello di educazione alla cittadinanza non coinvolge esclusivamente chi si occupa di educazione ma richiede una sinergia con chi amministra la città, con chi si occupa di progettare e realizzare interventi volti al miglioramento della condizione di vita. Un modello che richiede impegno e risorse da impiegare laddove venga realizzato, in quanto la partecipazione è radicale, perché «colma lo spazio fra chi governa e chi è governato, fra chi decide e chi subisce l'effetto delle decisioni, presuppone una delega di potere e di sovranità, e dunque mette seriamente in discussione gli assetti di potere consolidati» Tarozzi (2008).

Questa partecipazione, quindi, emancipa ed è eversiva, poiché richiede agli ambiti politici ed amministrativi di essere realizzata nel rispetto della sua autenticità.

Educare ad essere cittadini porta con sé da una parte l'istanza partecipativa che pone ogni soggetto al centro di dinamiche decisionali che riguardano la collettività nella quale vive, dall'altra ammette un concetto di cittadinanza inter-soggettiva, ossia negoziata, discussa, riformulata dai soggetti in relazione che si pongono un obiettivo e che concepiscono la realtà nella quale vivono come bisognosa di essere costruita da quelle stesse relazioni.

Considerazioni conclusive

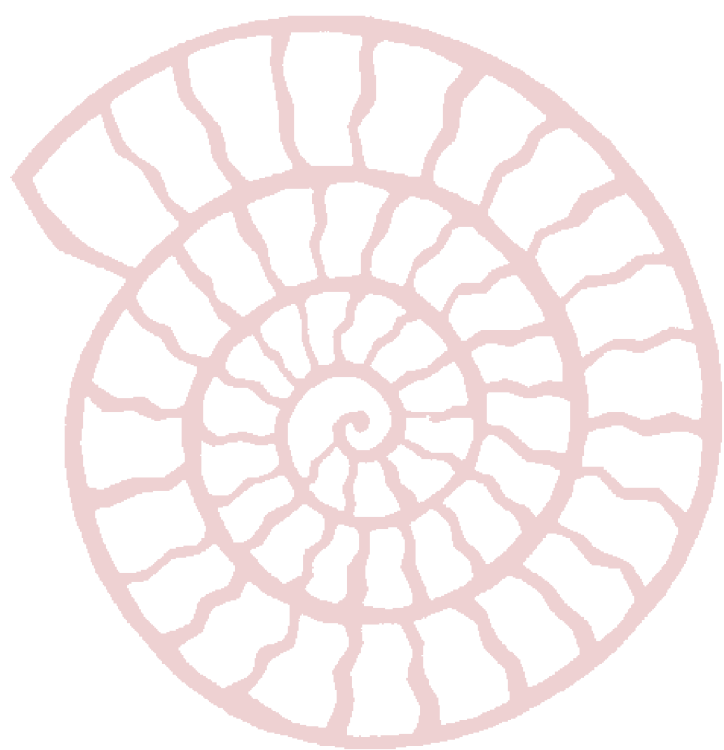
Date queste premesse, è evidente il valore che ha un possibile processo educativo nella direzione della cittadinanza attiva, in quanto essa non nasce estemporaneamente dal corso dei fatti (o può farlo, ma ha comunque bisogno di essere supportata), ma richiede di essere alimentata da percorsi che abbiano un valore dichiaratamente pedagogico. Se il concetto di cittadinanza al quale la società in cui viviamo ha a che fare con la politica intesa come processo decisionale condiviso e illuminato, con la partecipazione autentica ed efficace di quanti più soggetti possibili e di qualsiasi fascia d'età, con la responsabilità percepita dai soggetti come presa in carico del mondo in cui l'ambiente sociale si costruisce, allora un insieme di processi partecipativi, formali ed informali, fuori e dentro la scuola, sono necessari per evitare che la cultura politica sia appannaggio di pochi soggetti che vivono lontano dal mondo vissuto, dalle esperienze quotidiane che la città, la comunità propone e chiede di significare.

La formazione sociopolitica è richiesta da quella necessaria selezione, da quel ricambio la cui crisi comporta la sclerosi, coi rischi del notabilato e delle troppo facili cooptazioni all'interno del ceto politico. Gli intrecci affaristici, i gruppi di pressione soprattutto occulti e l'opportunismo trasformistico sembrano i tre rischi mortali di un sistema politico con il fiato corto che potrebbe ridurci, inavvertitamente a "cittadini ombra". Deve, mutare il nostro atteggiamento. In Italia in particolare, si tende con leggerezza a gettar discredito sulla politica, per poi servirsene, spesso in una logica clientelare. La nostra società appare stanca, non più pensosa del suo futuro europeo e planetario; e delle istituzioni, tendiamo a servirci con egoismo distratto: le usiamo senza complessi, per poi lamentarcene senza pudore. Non basta mostrare la necessità della politica, anche ad un mondo giovanile in ricerca; bisogna aiutare a passare dalla politica come destino alla politica come opzione etica, incoraggiando la fedeltà come la virtù cardine dell'impegno nella dimensione della continuità e della coerenza.

Bibliografia

- Aa.Vv. (1999). *Mediterraneo-Europea. Dalla multiculturalità alla interculturalità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corradini, L. (1999). *Educare a una nuova cittadinanza*. In Corradini, L., Refrigeri, G. (a cura di). *Educazione civica e cultura costituzionale*. Bologna; Il Mulino.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Tr. it. Enriques Agnoletti, E., Paduano, P. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Ducci, E. (2003). *Essere e comunicare*. Roma: Anicia.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Roma: Anicia.
- Ferrarotti, F. (1999). *L'ultima lezione*. Roma-Bari: Laterza.

- Izzo, D. (2003). Educazione e politica. Antonio Erbetta (a cura di), *Encyclopaideia. Senso della politica e fatica di pensare. Atti del Convegno «Educazione e Politica»*. Bologna: CLUEB.
- Lorenzo, R. (1998). *La città sostenibile*. Milano. Elèuthera.
- MIUR-Eurydice (a cura di) (2005). L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa. *Quaderni di Eurydice*, 24.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Gonthiers Denoël. Tr.it. Lombardi Boffito, M.V. (1980). *Psicologia e Pedagogia*. Torino: Loescher.
- Platone. *Repubblica*, IX, 591.
- Santelli-Beccegato, L. (2001). *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- Snyders, G. (1986). *Pedagogia progressista*. Milano: Feltrinelli.
- Tarozzi, M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva e interculturale. In Mortari, L. (a cura di). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 121-140.





La formazione come gestione burocratica della società Training understood as bureaucratic management of society

Elvia Ilaria Feola
Università di Salerno
elviafeola@virgilio.it

ABSTRACT

The crisis that affected all social, economic and cultural areas has resulted in change of values and thwarted any certainty. It came together with a radical change of social and working coordinates because it posited new challenges regarding flexibility and adaptability, thus requiring individuals and companies to develop strategic capabilities and resourceful planning. Consequently, the formative goal is that of redesigning educational processes and presenting the individual with pathways that enable her to interpret the surrounding scenario—be it a social, economic, or organizational one. Furthermore, educational processes shall enable the individual to assess events, understand theories, methods, and both new and well-established techniques. By focusing on the reproduction and transferability of interventions, companies may be better aided to identify specific needs and plan actions that could satisfy them.

All of the elements listed above are useful to the empowerment of the country as they all fight the economic recession: that is, by allowing individuals to develop useful skills during their lives, thus enriching their body of knowledge, skills and abilities. By creating new “markets” and new lifestyles, it is possible to deal with complexity and uncertainty: new skills are born (such as: communication, negotiation, flexibility, personal initiative, teamwork) and help the subject to find a new place within culture, education and other opportunities of further growth.

La crisi che ha investito tutti i settori sociali, economici e culturali, ha generato un cambiamento valoriale e reso vana ogni certezza. Ad essa si è affiancato il radicale cambiamento delle coordinate sociali e lavorative in quanto vengono poste nuove sfide in relazione alla flessibilità e all'adattabilità, richiedendo, al singolo e alle imprese, capacità strategiche e di pianificazione. L'obiettivo è quello di ridisegnare i processi formativi, prospettando percorsi che consentano al soggetto di interpretare lo scenario che lo circonda, sia esso sociale, economico ed organizzativo, di esaminare gli eventi, di appropriarsi di teorie, metodi e tecniche consolidate ed innovative. Al fine di supportare le aziende nell'individuare specifici fabbisogni, progettare piani di intervento mirati, puntando alla replicabilità e trasferibilità degli interventi. Sono questi gli elementi utili per accrescere il Paese, combattendo la recessione. Il tutto sviluppando competenze utili per l'intero arco della vita, arricchendo e approfondendo le conoscenze, le competenze e le abilità. Solo generando nuovi “mercati” e nuovi stili di vita è

possibile affrontare la complessità e l'incertezza, dando vita a nuove skills (comunicazione, negoziazione, flessibilità, iniziativa personale, lavoro di gruppo), le quali ricollocano il soggetto al centro della cultura, della formazione e delle varie opportunità di sviluppo.

KEYWORDS

Training, Bureaucratic management, Crisis, Life skills, Welfare
Formazione, Gestione burocratica, Crisi, Life Skills, Welfare

1. Premessa

Lo scenario politico, economico e sociale degli ultimi anni, caratterizzato da profondi cambiamenti, ha posto una maggiore enfasi alla valorizzazione delle competenze e dell'apprendimento. Quest'ultimo, a differenza del passato diviene sempre più individualizzato e i luoghi per la sua realizzazione e diffusione diventano focali. Le sedi strategiche di sviluppo delle competenze sono rappresentate dai luoghi non formali di apprendimento e dei luoghi di lavoro, visti e vissuti con duplice finalità: acquisizione di conoscenze e messa in valore delle esperienze acquisite.

In tale prospettiva diviene fondamentale mantenere, sviluppare, rendere visibili, migliorare e certificare le competenze acquisite. Tali cambiamenti coinvolgono, inevitabilmente, l'istruzione, la formazione ed il lavoro. Vengono poste in essere nuovi sistemi di opportunità, derivanti dalla valorizzazione dell'apprendimento e delle acquisizioni di conoscenze che si estrinsecano, non solo nei contesti formali, ma in tutti i quei luoghi potenzialmente tali.

Un sistema formativo orientato al lifelong learning non può prescindere da tale valorizzazione. Si necessita, quindi, di nuovi e modificabili dispositivi educativo-formativi-professionali, i quali si caratterizzano non più per la loro stabilità e onni-comprendività, ma per la loro continuità e trasformabilità. Formazione continua, apprendimento permanente e lifelong learning impongono una formazione aperta ai cambiamenti, capace di modellarsi in base alle innovazioni tecnologiche e alla flessibilità lavorativa. Inoltre, viene richiesta una maggiore personalizzazione e concretizzazione degli apprendimenti in tempi e luoghi diversificati.

Un decennio fa il sistema educativo-formativo e quello lavorativo era rappresentato secondo un sistema duale, il cui fulcro era incentrato sull'alternanza delle due componenti. Inoltre, la formazione veniva impartita in base alle aree di appartenenza, determinando le diverse professioni e definendo rapporti di dominanza tra le discipline. Tale modello, oggi, sempre più obsoleto, richiede una rivisitazione in base ai nuovi bisogni formativi dettati dall'economia e dalle nuove professionalizzazioni. Il modello di formazione statico deve essere sostituito dal dinamismo apprenditivo, interrelandosi con le dimensioni sociali e lavorative degli individui. L'obiettivo da perseguire diviene quello di offrire ai soggetti la possibilità di scoprire, valorizzare, rafforzare e potenziare, attraverso il continuo scambio di informazioni e conoscenze, le proprie competenze trasversali (*soft skills/life skills*) al fine di accrescere la loro competitività e scongiurare l'inattività, lo scoraggiamento, lo scarso investimento su di sé, la riduzione di autostima e di capacità di cogliere potenziali e opportunità (Leone 2011).

La scarsa produttività e, in alcuni casi, l'inattività di molte aziende ha determinato, nel soggetto, lo sconforto e lo scarso investimento su di sé, riducendo drasticamente l'autostima e la capacità di cogliere potenziali opportunità (Irpel 2012,

20-23). Le istituzioni formali non offrono adeguato sostegno, o comunque, l'intervento si presenta frammentato, allargando la forbice che lega le aspettative degli individui e dei giovani in particolare, e le esigenze delle imprese. Un valore aggiunto, invece, viene fornito dall'apprendimento non formale, il quale fa scaturire e riconosce le conoscenze trasversali (*soft skills*).

Oggi l'educazione non formale costituisce un punto fermo e strutturato di processi educativi, che affiancando quelli formali, contribuisce a determinare le prospettive di impegno dei soggetti aderenti. Tuttavia, i giovani non possiedono piena consapevolezza delle conoscenze trasversali e *soft skills* in proprio possesso. Tale poca consapevolezza nasce dal fatto che vi è una limitata integrazione tra strutture dell'educazione formale e informale. Un ulteriore obiettivo da perseguire, quindi, è quello di una rivisitazione di tali forme di funzionamento, al fine di istituire un intervento adeguato atto al monitoraggio, valutazione e riuscita dell'intervento a medio-lungo termine.

2. I saperi come interlocutori principali

Nella società odierna il paradigma dominante è divenuto l'economia, la quale è avulsa da limiti spaziali, in quanto il mercato da locale si è trasformato in globale; e non fa più riferimento ad aspetti etici, perché, esso possiede proprie leggi autonome. In tal modo, l'economia basata sui beni materiali, ha modificato il suo aspetto trasformandosi in immateriale, erigendosi sulla finanza. L'obiettivo ultimo è quello del profitto che prevale sui mezzi impiegati, l'utile posto alla base di tutte le scelte, la glorificazione della competizione a discapito dei vincoli solidaristici, l'esaltazione dell'efficienza e dell'efficacia, ottemperamento dell'ottimizzazione.

La contemporaneità è dominata da rimandi quali: liquidità, polverizzazione, vaporizzazione, incertezza, demotivazione, perdita di identità, tutti elementi che coinvolgono gli aspetti sociali, culturali, valoriali, personali, economici, politici dell'individuo e che, pertanto, lo destabilizzano (Bauman 2011, 209). Tali tratti, inoltre, si impongono come pensiero dominante e vincente.

In tale quadro sociale ed economico, radicalmente trasformato, il soggetto emerge frammentato, privo di ogni consistenza in una condizione precaria, e senza un'appartenenza in quanto delocalizzato. All'individuo, per poter sopravvivere, non resta che competere, cercando di non lasciarsi sopraffare.

La fisionomia post-moderna, infatti, delinea un individuo disgiunto, nel suo modo di vivere e pensare, da condizioni esterne. Tuttavia, il soggetto stesso è chiamato, in prima persona, a compiere scelte, a progettare percorsi, a porsi obiettivi a medio e lungo termine, e a considerare come bene prezioso risorse, esperienze e relazioni. A lui viene affidato il compito di tracciare nuove narrazioni generazionali e costituirsi come punto di riferimento per le nuovissime generazioni, attenuando l'ansia per l'incerto e, quindi, il futuro.

La dimensione politica e la sempre più diffusa insufficienza e inadeguatezza delle pratiche educative, inoltre, hanno sempre più estromesso il fatto educativo dal processo umano e civile, giungendo alla crisi dell'educazione. L'agire si spoglia di significati fondativi, lasciando gli attori sociali privi di strumenti adatti ad interpretare le nuove istanze e le nuove sfide poste dall'agire umano e, di rimando, l'impossibilità di cogliere le inedite offerte poste in essere dal contesto.

Le scelte politiche, odierne e passate, estromettendo l'educazione dal processo di sviluppo e progresso umano, le hanno impedito di mostrarsi come guida o come filtro verso il mondo sociale, dal quale l'individuo ha cominciato ad esserne condizionato. Per ovviare a ciò è fondamentale attuare scelte politiche

concrete e valide. Inoltre, all'educazione è affidato il compito di trasformare l'individuo in soggetto-persona, cioè in una persona integralmente realizzata. Tuttavia, come affermava Maritain (1987) «senza dubbio il compito dell'educazione non consiste nel formare quell'astrazione platonica che è l'uomo in sé, ma nel formare un dato fanciullo, appartenente ad una nazione, ad un dato ambiente sociale, ad un dato momento storico» (Maritain 1987, 13). L'atto educativo, quindi, non può essere esercitato in astratto, soprattutto oggi, che il contesto culturale e sociale si è radicalmente mutato, e che quindi, pone continue sfide all'educazione.

L'impegno che l'educazione deve porsi, in una società sempre più multietnica e pluralista è quello di tramandare un passato in cui l'individuo possa sviluppare la propria identità, traslando i valori nei nuovi contesti di vita, e impegnandosi a non dissolvere il passato, fondamentale per identificarsi in una comunità.

Come afferma Bruner "l'educazione è pericolosa perché alimenta il senso della possibilità" (Bruner 1996, 55-56). Essa, infatti, è trasformativa e si rivolge al futuro con responsabilità.

Esaminando il termine *e-ducere*, esso può essere associato a quello di *introdurre*. Quindi, il promuovere le potenzialità del soggetto-persona, deve comprendere l'accompagnamento alla scoperta della realtà, costituita di persone, fatti ed eventi. Il compito dell'educazione si incentra sul misurarsi con la complessità, cercando con essa un dialogo e ponendo come interlocutori principali i saperi scientifici e quelli umanistici. L'educazione deve mirare a far sì che il soggetto possa conoscere e pensare. Conoscere, perché la conoscenza comporta la ricerca dell'allargamento del sapere; il pensare genera la ricerca del significato. La pedagogia dovrà avvalersi proprio di questa fase di crisi, per trasformare la transizione in un periodo di costruzione e ricostruzione di un'educazione rivolta al futuro, basata su nuove risorse, competenze e possibilità. L'educazione, coinvolta nei profondi e continui cambiamenti, ha e deve ridefinire radicalmente i propri compiti e destinatari. Infatti, essa non deve limitare il suo agire e obiettivo alla formazione dei bambini, adolescenti e giovani, ma estendere la sua opera a tutto l'arco della vita. Essa deve richiedere e garantire reticolari occasioni di formazione, al fine di coinvolgere un maggior numero di soggetti e quantità e qualità di esperienze formative, capaci di interpretare i bisogni e i problemi emergenti. Ciò è soprattutto necessario per gli adulti, che si trovano immersi in una realtà di inedito cambiamento, e quindi, incapaci, o comunque poco esperti, ad orientarsi in contesti esperienziali ed esistenziali fino ad ora mai propinati e accaduti. Uno stile di vita stabile e certo, infatti, è stato invaso da incertezza, transizione, cambiamento, precarietà, coinvolgendo sistemi di vita, saperi e valori. Sono emerse nuove figure lavorative, gli assetti sociali sono stati modificati, sono affiorati nuovi paradigmi scientifici e culturali, i saperi e le conoscenze sono state riformulate, la trama delle relazioni sociali è stata rimodellata da nuove culture, popoli, lingue e stili di vita.

È necessario determinare un intreccio tra bisogni formativi e proposte presentate dai vari contesti di vita, al fine di poter agire in maniera responsabile ed esperta tra le varie forme di conoscenza, esperienza, relazioni, assegnando e ri-assegnando una nuova direzione ai propri progetti di vita. In tal modo, il soggetto viene reso cognitivamente attivo per tutto l'arco della vita e capace di esercitare il suo diritto di cittadinanza, di adulto multiforme e mutevole all'interno di comunità tendenzialmente sempre più allargate, ricche di idee, esperienze e valori. L'individuo dovrà essere indotto ad esplorare l'inedito, a mettersi continuamente in discussione progettando, riprogettando e ridefinendo creativamente e costruttivamente la propria esistenza.

Infine, è da tenere in considerazione che tutti siamo dentro le parti, nessuno può esimersi dall'assumersi la responsabilità relativa all'agire umano, che deve essere conforme a generare una realtà vivibile per tutti.

3. La formazione come accompagnamento narrativo orientato al futuro

Il sapere rappresenta una dimensione centrale sia nella vita del soggetto, sia nella vita professionale. Tale centralità ha assunto una valenza sempre più importante con l'avvento della società della conoscenza, caratterizzata dalla rapidità e dal cambiamento, richiedente un continuo adeguamento degli strumenti e dei percorsi formativi, estendendoli a tutto l'arco della vita. Questo perché, solo chi è in possesso o entra in possesso dei più aggiornati strumenti di conoscenza, ha la possibilità di collocarsi in maniera consapevole e vantaggiosa nel mercato del lavoro. L'apprendimento e la formazione si basano e devono basarsi, su un rapporto virtuoso che coinvolga la formazione, il lavoro e lo sviluppo. Un Paese che vuole accrescere culturalmente ed economicamente deve porre come presupposto il "sapere" e il "saper fare", attivando opportune politiche di valorizzazione e diffusione del patrimonio e continuo investimento sulle risorse umane. Sono proprio la formazione e l'istruzione a promuovere la partecipazione democratica e la diffusione della cittadinanza attiva, ma anche rafforzare la competitività economica e occupazionale del Paese. Le politiche formative ed educative devono incentrarsi sull'inclusione e sulla capacità di interrogare la società sulle sue stesse finalità, attraverso eguali opportunità ed eguali possibilità di accesso. Il tutto mediante un sistema che consenta al cittadino di attingere alle risorse di cui necessita e di concretizzare, attraverso azioni di responsabilità, il proprio sapere. Infine, la formazione deve tenere ben presente il target di riferimento rispondendo adeguatamente ai bisogni specifici di cui necessitano, avvalendosi di un adeguamento delle misure di sostegno, fruizione e integrazione di servizi formativi, verifica del livello qualitativo dell'offerta formativa, la quale deve provvedere al riconoscimento delle competenze acquisite dal soggetto durante l'esperienza di vita. Ridisegnare strategie di rinnovamento dei sistemi formativi, mediante la valorizzazione delle capacità individuali e collettive. Rispecchiare e concretizzare tale visione significa salvaguardare e rinnovare il patrimonio culturale, sociale e valoriale, nel rispetto e nell'adeguamento dei cambiamenti epocali, rendendo il cittadino consapevole e partecipe a tali trasformazioni. L'individuo per scongiurare l'ipotesi di perdersi nella società complessa dominata dall'incertezza, necessita di una formazione ripensata come dinamica relazionale, come accompagnamento narrativo e generazionale, orientata al futuro, centrata sul possibile, sul dialogo valoriale ed ideologico.

La formazione può definirsi completa se rimanda a due componenti "distinte", le quali però non possono essere separate artificialmente: la formazione scientifica, culturale in senso ampio, comunque di carattere teorico, e la formazione legata alla pratica e all'analisi delle esperienze. Quest'ultima, contraddistinta nelle attività di stage e di lavoro, affiancata o preceduta da lezioni e/o laboratori, fornisce al curriculum formativo una dimensione pratica e professionalizzante che si presenta indispensabile. Mediante l'esperienza diretta al discente è data la possibilità di vivere pienamente un determinato contesto educativo e didattico, direttamente nell'aula e nell'istituto di riferimento. Il quotidiano, dunque, si trasforma in esperienza e questa in riflessione su se stessa. L'obiettivo è quello di favorire la crescita e la valorizzazione delle persone, nel rispetto dei ritmi evolutivi, delle differenze e dell'identità di ciascuno, assicurando a tutti pari

opportunità nel raggiungimento e perseguimento di elevati livelli culturali. L'accrescimento delle capacità e delle competenze mediante abilità generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, deve tuttavia, trovare riscontro e, quindi, adeguato inserimento del soggetto, nel contesto sociale e lavorativo. L'esperienza pratica consente l'integrazione di momenti di esperienza didattica e momenti di esperienza diretta, realizzata all'interno di strutture adeguatamente attrezzate. Di maggiore rilevanza è l'esperienza realizzata in gruppo sotto la guida di un tutor. Il gruppo, infatti, si presenta come luogo privilegiato, attraverso il quale, il discente si forma e, nel contempo, lo pone in atteggiamento di ascolto e confronto delle proprie motivazioni, attese e pregiudizi. Tuttavia, concretizzare la propria conoscenza e formarsi attraverso l'esperienza oggi non è perseguibile, in quanto il persistente periodo di crisi lo impedisce. La globalizzazione e l'informatizzazione, insieme a politiche lavorative poco pertinenti, hanno contribuito ad alimentare la disoccupazione o sotto-occupazione che non riesce ad essere più assorbita dagli emergenti settori. In tal modo, l'accesso ai beni, a decisioni democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale non è equo. Inoltre, la crisi contribuisce a generare e ad aumentare il disagio in chi si trova a disporre di un repertorio di competenze inutilizzabili e non in grado di sostituirlo. L'utile deve essere determinato non più in base alla prestazione che genera, piuttosto per la quantità di legami culturali, sociali e di pensiero che produce. È necessario affrontare il problema attinente a due versanti, ma entrambi uniti dal medesimo crinale ideale: educazione e professionalità. Se l'educazione, infatti, ha il dovere di rafforzare e valorizzare le risorse cognitive, affettive, psicomotorie, psichiche, relazionali presenti in ciascun soggetto; la professionalità, intendendo non tanto o non solo la dimensione tecnica della formazione, è tenuta a valorizzare l'esperienza di carattere multidimensionale capace di incentrarsi sulle competenze, che scaturiscono da un intersecarsi tra soggetto, contesto formativo e ambiente lavorativo e di vita. Viene coinvolta, quindi, la personalità dei soggetti, la propria cultura di appartenenza, gli aspetti valoriali, gli atteggiamenti, le conoscenze, le abilità, i tratti personali, le capacità relazionali e di gestione delle emozioni. Tuttavia, proprio perché l'educazione e la professionalità coinvolgono la personalità e la cultura, l'etica e le conoscenze, i contesti di vita e di lavoro, possiamo affermare che tali aspetti sono coesi. Ciò che differenzia tali dimensioni è la soggettività dell'individuo che emerge nel contesto educativo, mentre nell'ambito lavorativo e di vita si va a determinare il rapporto soggetto/contesto. La formazione deve essere intesa come atto di responsabilità, come un cantiere in cui deve essere valorizzata l'iniziativa a discapito della ricettività passiva, l'apprendimento sull'insegnamento, la scoperta sull'acquisizione, la creatività sulla esecutività. È fondamentale formare i giovani perché sono loro a determinare la società del domani, rappresentano lo specchio della società adulta. Tuttavia, proprio per questo è fondamentale costruire un percorso formativo indirizzato a tutti. È vero che i contesti di apprendimento sono differenti, a volte contrastanti, per vincoli imposti e obiettivi proposti, ma è possibile fornire degli incipit formativi, stili di relazione piuttosto che una didattica strutturata, la cornice di una strategia, che la strategia stessa. Sviluppare situazioni in cui la formazione transiti attraverso l'agire, il fare intelligente. L'agire, quindi, come oggetto di consapevolezza, come competenza indispensabile per muoversi nella contemporaneità, ma anche e soprattutto nella società umana e lavorativa del domani. Basandosi su tali premesse, è fondamentale una revisione profonda del modo di fare formazione e di viverla. Una modalità che va ricercata e scoperta coinvolgendo tutti gli attori della formazione.

La società dell'incertezza, caratterizzata da orizzonti sfumati e percorsi di vi-

ta non completamente ed interamente definiti, dominati dall'inquietudine, dalla paura e dalla crisi che investe tutti i campi, coinvolge inevitabilmente anche il soggetto, il quale di fronte a tale scenario si percepisce inadeguato rispetto agli obiettivi da perseguire. Ad un vissuto, purtroppo quotidiano di crisi, si affianca un presente in continuo rinnovamento e costantemente messo in discussione, ed un futuro, di conseguenza, non pianificabile.

Diviene sostanziale valorizzare il sapere e il saper fare che viene impiegato quotidianamente e mediante esso accrescerlo; arricchire il patrimonio di conoscenze e di capacità soggettive, non però come fossero protesi da aggiungere ad una mente vuota. Il desiderio proteso alla conoscenza deve scaturire dalla curiosità, dall'interesse personale, dalla creatività, dalla voglia di affrontare e risolvere problemi sempre nuovi e applicabili alla vita e al lavoro.

La cultura va pianificata in quattro sfaccettature, le quali si intrecciano e rafforzano vicendevolmente: la cultura etica costituita dai valori che sottendono ogni esperienza formativa ed educativa; la cultura formativa che si incentra sull'apprendimento visto come produzione sociale; la cultura organizzativa che promuove le relazioni personali ed interpersonali; la cultura di sistema concernente ordini differenti. Tali culture devono essere poste alla base di un percorso che ponga come punti cardine l'osservazione, la valutazione e la capacità di migliorare il proprio vissuto e le esperienze in cui ci si trova ad operare. I capisaldi della formazione, dunque, devono essere la conoscenza, le capacità e le competenze, tre elementi acquisibili solo con l'esperienza e una cultura orientata all'agire. Tuttavia è sempre la riflessione che rappresenta lo specchio in cui riflettere il dinamismo della propria soggettività, i propri processi cognitivi, affettivi ed emotivi. Mirare alla promozione di una pratica centrata sul dialogo, lo scambio, la comunicazione e l'interazione, affiancate a strategie elaborative, cioè capacità di apprendere avvalendosi di metodi personalizzati; consapevolezza del proprio sapere e del proprio fare; e, infine, propensione ad affrontare nuovi compiti. Un livello alto di istruzione, formazione, occupazione ed innovazione è sempre rappresentativo della professionalità della forza lavoro e del livello di maturità civile dei cittadini. Questi, quindi, rappresentano l'incipit per la competitività e l'efficacia economica del Paese e delle imprese, il livello di qualità della vita e del sistema sociale e democratico.

La lunga e tormentata, spesso frustrante e devastante, stagione di crisi economica, finanziaria e strutturale, causata da fattori endogeni ed esogeni può essere superata solo se si attuano azioni di pressione politica e campagne di sensibilizzazione dell'opinione pubblica. Questo perché, non è più sufficiente essere impegnati in una defaticante opera ricostruttiva legata al contingente. È necessario individuare le linee strategiche necessarie per procedere a sistematizzare i punti di criticità, mirando a delineare lo scenario politico-istituzionale; stabilire una cultura della formazione professionale e modelli organizzativi; rilancio strategico ed organizzativo.

4. Linee guida

La condizione storica odierna è così mutevole da sradicare e rendere obsoleti i modi di agire, gli stili di vita appresi o ereditati dal passato, ma, nel contempo, non sono state ideate o messe in atto nuove strategie atte ad affrontare le sfide e a ricercare nuove forme di vita capaci di adeguarsi alle nuove condizioni.

- La quotidianità si sta trasformando sempre più in invivibile dal punto di vista ecologico, problematica in relazione all'aspetto sociale e instabile economicamente.
- È necessario creare spazi comuni, produrre/ricavare risorse a basso consumo, mirare a una sempre maggiore riutilizzazione dei rifiuti, al fine di favorire la sostenibilità ambientale.
- In una società stagnante come quella attuale, refrattaria al cambiamento e intessuta dalle proprie consuetudini, sedimentata nel passato, il cui residuo vive e perdura nel presente, è difficile tessere nuove forme e nuovi ordini capaci di migliorare l'attuale. Nella nuova agenda dei lavori è necessario inserire la trasformazione delle scelte individuali in progetti e azioni collettive.
- Centrali sono i processi sociali e produttivi in quanto produttori di conoscenza. Quest'ultima risulta veramente efficace solo se si trasforma in conoscenza in azione, conoscenza pratica concretizzabile in luogo, in un tempo e in una situazione. La conoscenza, quindi, si trasforma in pietra miliare capace di essere declinata in qualsiasi sfera dell'agire umano e fulcro capace di dispiegare nuovi orizzonti.
- La formazione deve porsi come architrave di politiche attive del lavoro, istituendo un sistema di formazione professionale di qualità corrispondente alle esigenze di sviluppo globali e alla crescita del singolo.
- La segmentazione del lavoro scandita dalla comparsa di specifiche specializzazioni e differenti forme contrattuali è stata sovraccaricata dallo sviluppo tecnologico, il quale determina un parallelo e proporzionale diversificarsi dei ruoli e delle funzioni. È necessario determinare, quindi, delineare, una nuova diffusa e consapevole identità sociale, la quale va ad incidere profondamente sull'identità dei singoli. Al lavoro dipendente dalle tecnologie deve essere attribuita una sua specifica caratterizzazione. Cercando e ricercando attraverso esso conoscenze, saperi, nozioni, competenze, padronanze e destrezze. Solo così le tecnologie si configurano come declinazioni della conoscenza nelle differenti sfere dell'agire umano, trasformandosi nel fulcro dell'identificazione sociale capace di dischiudere nuovi orizzonti sociali.
- L'innovazione tecnologica ha generato un diversificarsi dei ruoli e delle funzioni lavorative andando a scardinare quelle che fino a poco tempo fa erano state identificate come classi sociali, scaturenti da forme di autocoscienza.
- È necessario attuare un processo di ri-alfabetizzazione, mirante ad un utilizzo sempre più appropriato ed efficace delle nuove tecnologie che impediscano una "protesizzazione" esasperata dello strumento.
- L'accelerazione del tempo indotta dall'impiego delle nuove tecnologie ha eliminato o affievolito la possibilità di riflettere, e infrangendo la linea che delimita l'accaduto con ciò che sta accadendo, trasforma tutto in presente. Inoltre, per rispondere alle regole del commercio tutto ciò che viene presentato al soggetto è spettacolarizzato. Gli eventi, infatti, vengono presentati mediante uno show omogeneizzante, il quale viene ampliato dai commenti che sostituiscono la riflessione critica. In tal modo, l'individuo viene privato dei "suoi tempi", quei tempi che gli consentono l'elaborazione degli accadimenti secondo un pensiero critico autonomo.
- Le conoscenze, le nozioni, le dotazioni simboliche e l'intelligenza, rappresentano l'elemento cardine della produttività e della cittadinanza attiva.
- Promuovere ogni forma di investimento possibile in relazione ai punti di eccellenza e accrescendo le sinergie tra le varie istituzioni, dando vita a nuove filiere formative miranti a separare la storica e consolidata divaricazione tra istituzioni preposte e formazione professionale. Il tutto al fine di evitare il rallentamento del già lento assetto innovativo del paese.

- I velocissimi e profondi cambiamenti, i quali interessano ogni settore, coinvolgono anche il sapere rendendolo obsoleto e quindi, non più impiegabile. Per baipassare tale problematica è fondamentale trasmettere competenze generiche, flessibili e facilmente trasferibili.
- Oggi il soggetto non pratica lo stesso lavoro per tutta la vita, ma si ritrova a dover cambiare lavoro anche più volte durante il suo percorso di vita. Quindi il sapere che si acquisisce non deve essere funzionale solo a quella determinata mansione, ma a ruoli e posizioni differenti.
- È fondamentale fornire un bagaglio di competenze essenziali al soggetto, in modo da consentirgli di vivere in maniera piena e consapevole, qualsiasi contesto sociale e culturale. Il fine è quello di consolidare le necessarie astrazioni della cultura simbolica.
- In una società in cui i contesti formali, informali e non formali sono e devono essere in continua sinergia tra loro è fondamentale partire dall'esperienza esistenziale, collegando ad essa l'esperienza lavorativa, ed inquadrando il tutto in contesti di senso.
- È fondamentale che le imprese, la formazione e le istituzioni formali e non formali, si pongono in sinergia per rilanciare le competenze dei sistemi produttivi locali, uscendo dalle generalità delle buone intenzioni e dall'apoditticità dei confronti ideologici.
- È necessario superare il pesante gap che vige tra contesti formali, quelli informali e non formali, al fine di rafforzare le filiere culturali, mirando alla verticalizzazione dell'offerta formativa e una produttiva contaminazione tra le istituzioni preposte alla formazione e quelle no. Bisogna puntare sulla formazione come vero ammortizzatore sociale del e per il futuro. Essa rappresenta la pietra miliare sulla quale si basano la stabilità e la continuità lavorativa. Infatti, il non aggiornamento non genera competizione tra le imprese, elemento utile per innalzare la qualità dei prodotti e ponendo il Paese in sovraesposizione rispetto alla concorrenza internazionale. Inoltre, consente di far accedere la persona adulta all'immissione al lavoro, in qualsiasi stagione della propria vita professionale. La formazione, quindi, deve favorire la crescita e la diffusione dei saperi e delle competenze, indispensabili per un sistema produttivo avanzato e competitivo. La formazione deve trasformarsi in uno dei maggiori e principali agenti per la diffusione, all'interno del mondo produttivo, dell'innovazione tecnologica ed organizzativa.

La riforma del welfare e delle nuove politiche del lavoro devono modellarsi su un approccio incentrato sul ciclo di vita, sulla capacità di coniugare flessibilità e sicurezza, al fine di tutelare il lavoro e una revisione delle politiche attive del lavoro. In assenza di conoscenza la produttività del lavoro e il sistema economico non potranno essere competitivi. Diviene fondamentale, quindi, aumentare la propensione alla formazione rendendola parte attiva del riposizionamento strategico del sistema produttivo. Fornire intellegibilità ai sistemi formativi e non, che possano rispondere adeguatamente alle richieste del territorio.

Altro tema fondamentale sono le definizioni degli standard minimi di contenuto tecnico-professionale delle qualifiche stesse, applicabili ai requisiti di prodotto delle attività di formazione. Se ne deduce che è necessario definire i livelli minimi che i discenti devono acquisire in termini di conoscenze, competenze, abilità, esperienze vissute.

La società odierna richiede al soggetto di dover operare in vari contesti e realtà le quali sono in continuo mutamento. L'agire deve essere pensato e ripensato velocemente in quanto deve essere capace di adeguarsi all'incessante trasfor-

mazione. Questo necessita un forte dinamismo ed un'obsolescenza dei modelli e degli schemi educativi e formativi. Il dinamismo e la duttilità richiedono al soggetto una trans-formazione culturale, la quale non limita, anzi incoraggia l'espressione della libertà, la creatività, la capacità di impegnarsi per gli altri. Trans-formazione, tuttavia, non significa dar vita a soggetti privi di una propria identità, di un proprio e personale patrimonio di valori. La formazione deve mirare a formare culturalmente e integralmente il soggetto-persona nel suo complesso. Due, quindi, risultano essere gli elementi fondamentali: la continua rielaborazione culturale della proposta formativa e la capacità di rispondere adeguatamente alle diverse offerte disponibili "sul mercato" e, di conseguenza, essere intrinsecamente connessi al dinamismo trasformativo di cui il mondo è dominato. Nell'attuale sistema sociale, in cui le competenze lavorative e professionali si moltiplicano e si specializzano è necessario schivare il rischio di ridurre la formazione, di qualsiasi genere sia, ad un mero strumento utilitaristico ed economico, facendo sminuire, così, il lavoro e la sua funzione umanizzatrice. Tutto questo al fine di scongiurare ciò che afferma Rifkin (1995) «ci stiamo muovendo verso quella che un economista ha definito l'economia dell'esperienza: una società in cui la vita stessa di ciascun individuo diventa, in effetti, mercato. Nel mondo degli affari la nuova parola d'ordine è valore della vita (*lifetime value* o *Ltv*) del cliente: la misura teorica di quanto un essere umano potrebbe valere se la sua esistenza, per l'intera sua durata, fosse trasformata, in un modo o nell'altro, in merce e sottomessa alla sfera commerciale. Nella nuova era la gente acquisterà la propria vita in minuscoli segmenti dotati di valore commerciale» (Rifkin 1995, 11). Ancora più lungimiranti si sono rilevate le parole espresse da Guitton (1987) «non vedo nella storia una crisi che sia paragonabile a quella che conoscerà il secolo XXI. Stiamo avanzando verso trasformazioni più grandi, verso eventi imprevedibili, di un'importanza inaudita» (Guitton 2002, 62). Per impedire che si acuisca la scissione tra soggetto e possibilità di impiego e affrontare il futuro consapevoli delle proprie capacità e potenzialità, è necessario che il soggetto abbia una visione antropologica della crisi che ha investito il Paese e che ha determinato uno stato di confusione mentale che limita l'agire umano. L'obiettivo da perseguire, diviene, dunque, quello di propagandare una cultura di trans-formazione, tentando di fornire le indicazioni e le direzioni evolutive della crisi in atto, offrendo chiavi interpretative del tempo odierno e futuro. Inserire nella formazione momenti di creatività, integrando tale momento culturale con gli altri, al fine di generare una formazione permanente e che orienti in positivo gli sviluppi. Propinare il cambiamento come stile di vita, e questa come trasformazione permanente. È necessario puntare sull'individuo e la continua rivelazione di se stesso a sé e agli altri, modificando il tempo presente in periodo creativo e libero.

Conclusioni

Ogni soggetto deve tenere sempre aperta la finestra dei saperi, delle competenze e delle professioni lavorative. Non deve essere dominato da sentimenti di esclusione o privazione, ma deve essere proteso a generare il cambiamento. Le difficoltà strutturali, organizzative, ideologiche che hanno fatto frenare/arrestare l'Italia e con essa il sistema formativo-produttivo, devono essere superate con un responsabile investimento culturale e una rinnovata formazione professionale. È fondamentale fornire risposte di qualità al fine di accrescere competenze, saperi e diritti di cittadinanza attiva. I sistemi formativi, sempre più deboli nel sud del Paese, in quanto dominati da programmazioni regionali fragili e sommarie, vengono avulsi

dai nuovi sistemi di formazione ed esclusi dai recenti meccanismi di formazione continua in azienda. Per superare tali gap è necessario propinare una rinnovata mobilitazione territoriale, che investa i luoghi della politica, della cultura e della società civile, mediante tavoli organizzativi, incontri, seminari, dibattiti, coinvolgendo i responsabili di ogni settore. In una società della conoscenza e della partecipazione i saperi e le competenze devono formarsi, diffondersi e radicarsi patrimonializzandosi solo e soltanto attraverso una pluralità di luoghi, di situazioni e di contesti. Il fine è quello di fronteggiare un mercato pervaso da irresponsabilità e superficialità sociale, in un quadro politico disattento alle svariate problematiche e quindi dominato dall'improvvisazione. È necessario stabilire rigore professionale e metodologico, costruendo sistemi e diritti della formazione, proponendo e imponendosi come portatori non solo di interessi generali, ma di un pensiero innovativo, generandone un valore aggiunto, rilanciando il Paese. Le istituzioni politiche devono impegnarsi a riconoscere, salvaguardare e rilanciare il ruolo e il patrimonio della formazione professionale. Imporre una proposta culturale valida oggi, ma proponibile come base anche per il domani, aperta al dialogo con la politica, le istituzioni e il mercato. La formazione deve trasformarsi in un indicatore sensibile delle evoluzioni delle politiche e dei sistemi.

È necessario istituire un riconoscimento dei diritti formativi individuali al fine di agevolare economicamente tutti coloro che frequentano un corso di formazione; promuovere un dibattito sulle politiche formative diffuse sul territorio; definire un continuo e perpetuo confronto con le forze politiche e sociali perseguendo lo scopo di valorizzare il ruolo della formazione professionale.

L'educazione e la formazione possono essere realmente valide se, e solo se, riescono a coniugare la società con le persone che la co-abitano. È lo stesso Morin a fornirci una possibile soluzione «Come apprendere a vivere? La conoscenza non si ha con la frammentazione ma con l'unione. È necessaria una riforma della conoscenza del pensiero, un nuovo umanesimo globale che sappia affrontare i temi della persona e del pianeta. I giovani oggi si sentono persi, non trovano le ragioni dell'essere» (Morin 2007).

La soluzione, quindi, sembra essere l'istituzione di un percorso, che non sia la mera somma di saperi e competenze, ma l'istituzione di una "sapienza" per la vita.

Una delle sfide più importanti e impegnative che l'Italia deve adeguatamente affrontare è la qualificazione dell'offerta formativa, al fine di definire una maggiore competitività capace di investire l'economia sociale e culturale e dominare la globalizzazione dei mercati. Lo slogan dovrà essere "più competenze e più cittadinanza", mediante la valorizzazione di un'opportuna crescita culturale e professionale garantita e rivolta a tutti, soprattutto a quei lavoratori con bassa qualifica, attraverso il potenziamento dell'erogazione dei percorsi formativi nelle piccole imprese.

Parafrasando un'espressione di Morin "voglio apprendere a vivere": questa frase rimarca l'importanza vitale della formazione sia da un punto di vista di umanità che di cittadinanza perché per risolvere i problemi fondamentali dell'uomo è necessaria un'alleanza educativa tra cultura umanistica e cultura scientifica (*Ib.*), e attualmente è doveroso aggiungere cultura professionale.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida* [Liquid Modernity]. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guittton, J. (2002). *Silenzio sull'essenziale: riflessioni di un pensatore cristiano*. Milano: Paoline.
- Irpet (2012). I giovani che non lavorano e non studiano. I numeri, i percorsi, le ragioni. *Studi per il Consiglio*, 9. Consiglio Regionale Regione Toscana. Available from: <http://www.irpet.it>. Access in: 3 aprile 2013.
- Leone, L. (2011). Forme di trasformazione della partecipazione. *Rapporto di ricerca sui processi partecipativi dei giovani e sui loro effetti*, 9. Roma: Arciragazzi. Available from: www.arciragazzi.it. Access in: 3 aprile 2013.
- Maritain, J. (1987). *L'educazione al bivio* [Education at the crossroads]. Brescia: La Scuola.
- Morin, E. (2 aprile 2007). Intervento alla presentazione del documento Cultura scuola persona. Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, del Ministero della pubblica istruzione, Roma.
- Rifkin, J. (1995). *The Age Of Access: The New Culture of Hypercapitalism: Where All of Life Is a Paid-For Experience*. New York: Putnam Publishing Group.

Capability Approach e Politiche Educative

Capability Approach and Educational Policy

Luigino Binanti

Università del Salento, Lecce
luigino.binanti@unisalento.it

ABSTRACT

This paper investigates how the Capability Approach allows for an enhanced compatibility between national educational policies and development plans. In fact, it regards education as the basis of further individual and collective development; in particular, it is acknowledged that quality of life is enhanced by changing educational practices related to healthcare, social services, etc. Both at a national and at an international level, many projects and normative frameworks demonstrate that quality of life is related to increasing possibility of choice—i.e. opportunities, whose necessary condition is the fulfilment and development of individual capabilities.

Il presente articolo investiga il ruolo del Capability Approach nell'offrire una prospettiva che consenta l'integrazione delle politiche nazionali e dei piani di sviluppo. Esso, infatti, pone la formazione a fondamento dello sviluppo individuale e collettivo; in particolare, si riscontra come il miglioramento delle pratiche formative influisca sulla qualità della vita (in ambito sanitario, sociale, etc.). Come mostrato da vari progetti e quadri normativi nazionali e internazionali, la qualità della vita è a sua volta una conseguenza dell'ampliamento delle possibilità di scelta, che ha come presupposto l'incremento e la realizzazione delle capacità individuali.

KEYWORDS

Capability Approach, Educational policies, Equal opportunities, Education for All, Cooperative learning

Capability Approach, Politiche educative, Uguaglianza di opportunità, Education for All, Cooperative learning

Introduzione

Il ruolo del *capability approach* nell'insegnamento e nell'apprendimento è, ormai, abbastanza noto.

Quel che mi sembra, invece, ancora degno e meritevole di approfondimento è il suo ruolo nelle politiche nazionali sull'educazione e nei piani di sviluppo dei livelli di apprendimento dei soggetti, giovani e adulti.

Da circa un decennio si riscontrano studi sull'argomento, ma mancano ancora dei significativi esempi d'implementazione tra i due aspetti, che meritano di essere trattati.

1. Educazione e capabilities

Il *capability approach*, così come proposto da Amartya Sen (Sen 1999), pone in relazione lo sviluppo umano e il processo di espansione del livello reale di libertà di un popolo.

In tale contesto, il ruolo dell'educazione appare subito multiplo e complesso e l'essere educato viene molto ben descritto da Sen in tutti i suoi contributi.

L'educazione è considerata fondamentale per le altre *capabilities* e per promuovere il conseguimento delle abilità fondamentali del leggere e dello scrivere.

Dal punto di vista dei Paesi in via di sviluppo, tuttavia, l'apprendere a leggere e a scrivere, non è sufficiente per lo sviluppo sostenibile e per combattere la povertà in senso pieno. (Bakhshi *et al.* 2003, Hoffmann *et al.* 2005).

Se l'espansione della libertà di un popolo, si collega all'effettiva capacità di scelte libere di quest'ultimo, l'educazione deve rivolgersi a sostenere lo sviluppo di tutte le altre *capabilities*: *l'accesso all'uguaglianza di opportunità, infatti, andrà di pari passo con lo sviluppo delle stesse capabilities.* (Binanti 2011).

L'educazione dei bambini e degli adolescenti dovrà essere accompagnata dallo sviluppo di altre abilità, quali: il pensiero critico e creativo; *il problem solving*; l'adozione di scelte informate; il governo di situazioni nuove ed una comunicazione efficace.

Ne deriva, che i contenuti dell'educazione, i processi e i contesti saranno consequenziali ad un apprendimento specifico, improntato in forma di *capabilities*.

Questa visione deriva dalla "Convenzione sui Diritti del Fanciullo", (Onu 1989), ma è stata anche ripresa dal "Forum Mondiale sull'Educazione", (Unesco 2000), che ha indicato le tappe di sviluppo del potenziale di ciascuno, tramite l'esaltazione dell'acquisizione delle abilità.

Il pieno accrescimento della libertà e dello sviluppo può essere raggiunto tramite il *capability approach*, perché l'educazione promuove un apprendimento indirizzato a specifici indirizzi di sviluppo, oltre che rivolto alle aspirazioni individuali: abilità, ragione, rispetto verso se stessi e gli altri, progetti per il futuro, vanno di pari passo.

L'importanza dello sviluppo mentale, cognitivo, emozionale e sociale può essere parte delle politiche e dei piani per l'educazione?

Una visione ampia del concetto di salute, d'altra parte, c'impone di considerare in essa non solo quella fisica, ma anche quella psichica e sociale, secondo i parametri della prevenzione, come ampiamente precisato dall'Organizzazione delle Nazioni Unite. (Unesco 2000)

Le linee guida sullo sviluppo dell'educazione, sembrano gradatamente comprendere l'approccio all'educazione di qualità.

Non a caso, le specifiche metodologie di sviluppo delle capacità intellettive, sono basate sulla partecipazione, l'integrazione ed il ricorso alle diverse attitudini, per promuovere la promozione e la difesa dei diritti umani e la promozione della tolleranza e della pace tra i popoli. (Bernard 1991; WHO 2004).

Occorre rilevare l'importanza del pensiero riflessivo e la conoscenza del *problem-solving*, in relazione alla percezione del rischio insito in ogni azione.

Una stretta correlazione, insomma, tra teoria e pratica; tra sapere e saper fare; tra fattori interni e fattori esterni; tra livelli di conoscenza e comportamenti sociali.

Le nozioni del *capability approach* e le competenze sulla qualità della vita sono sempre più strettamente correlate (ONU 2005).

I problemi più gravi dell'umanità, nell'epoca contemporanea, quali: la povertà; il degrado; la salute; i conflitti; le violazioni dei diritti umani; etc., sono sempre più frequentemente esaminati in relazione all'informazione, ma anche alla capacità delle attitudini, sviluppate attraverso la conoscenza, di dare supporto allo sviluppo sostenibile.

Le capacità fisiche e mentali, acquisite attraverso l'educazione, rappresentano il pilastro fondamentale dello sviluppo sostenibile di un popolo, come ha ben evidenziato la Nussbaum. (Nussbaum 2000).

I livelli di sviluppo delle attuali generazioni, inevitabilmente, vanno considerati in relazione ai livelli di sviluppo delle future generazioni e, per questo, diventano determinanti le scelte effettuate nelle politiche educative nazionali.

Le linee di sviluppo dell' "Education For All", lanciata nel 2002, hanno accelerato il progresso e la competizione tra i paesi in via di sviluppo, aumentando la diffusione, in particolare, dell'educazione primaria e di base.

Per quanto riguarda il versante della salute, in un rilevante numero di Paesi, si è registrata una stretta correlazione tra innalzamento delle *capabilities* e diminuzione della diffusione di HIV/AIDS, anche grazie alle politiche educative adottate dagli stati.

Nelle stesse istituzioni scolastiche, infatti, sono state attivate campagne illustrative sui rischi e, quindi, sulla possibile prevenzione di contagio da HIV/AIDS, com'è avvenuto, ad esempio, in Sud Africa; Namibia e Jamaica, dove i Ministeri dell'Educazione e della Salute hanno strettamente collaborato (Bakhshi *et al.* 2003).

I benefici dell'educazione nel miglioramento della qualità della vita e nella prevenzione delle epidemie, sono universalmente noti, com'è provato dai sensibili benefici registrati in tali settori.

In Zambia, ad esempio, nei programmi della scuola di base ci sono evidenti riferimenti all'acquisizione delle competenze in questi settori.

In altri Paesi, come la Bosnia e l'Herzegovina o la Giordania, i curricula scolastici nazionali contengono chiari riferimenti all'innalzamento delle *capabilities*, con lo scopo dichiarato di migliorare la qualità della vita e la salute delle rispettive popolazioni.

Dieci anni dopo il Forum Mondiale sull'Educazione del 2000, si è potuto riscontrare un impatto positivo dello sviluppo dell'educazione, con la riduzione di comportamenti sociali devianti, quali l'abuso di alcool, tabacco e droghe o, addirittura, delinquenziali, quali il sistematico ricorso a forme di violenza fisica sui soggetti più deboli, donne e bambini, in particolare.

Poiché la formazione di tali competenze ed abilità richiede percorsi di formazione lunghi e complessi, emerge l'impellente necessità di disporre di educatori ed insegnanti formati allo scopo.

Questo aspetto chiama, inevitabilmente, in causa la questione dei finanziamenti, spesso molto elevati e, al tempo stesso, molto scarsi.

Si ritiene, allora, utile operare con l'implementazione delle strategie formative ed educative già esistenti, orientate, però, verso l'acquisizione delle *capabilities*, anche con il coinvolgimento dell'intera società. (Boler *et al.* 2004).

Nell'ambito dei programmi di educazione, emerge, con sempre più diffusa convinzione, l'esigenza di una stretta correlazione tra allievi, insegnanti e società civile.

È molto rilevante, per gli adolescenti e i giovani, appropriarsi dell'identità e raggiungerla, attraverso programmi adatti all'età, con una conoscenza basata sull'esperienza e su una informazione completa, fondata su abilità fisiche e mentali.

Le conoscenze apprese sono finalizzate al *problem solving*, all'autonomia, alla capacità di avanzare proposte e di vivere bene in società.

I percorsi di studio debbono avere, sempre di più, una dimensione sociale, fondata sul dialogo con i genitori, i pari e gli insegnanti: un *cooperative learning*, insomma.

Si tratta di una pedagogia fondata sulle capacità e sulle motivazioni degli insegnanti. (Binanti 2011), per cui la scelta di insegnanti motivati è fondamentale.

I docenti debbono collaborare all'elaborazione dei programmi di studio e debbono partecipare al loro sviluppo in qualità di "facilitatori dell'apprendimento". (Binanti 2012), ma debbono anche saper operare una vera ricognizione dei livelli e dei contenuti del sapere degli allievi, riconoscendo a questi ultimi un ruolo attivo nell'acquisizione delle abilità, basate particolarmente sulle loro personali esperienze.

Le strategie politico-economiche complementari e le politiche scolastiche sono fondamentali nello sviluppo dei livelli di conoscenza dei cittadini, nel prossimo futuro.

I processi educativi degli alunni e l'innalzamento delle loro *capabilities* influenzeranno sempre più gli usi e le tradizioni locali.

La loro combinazione sinergica in un'area geografica, poi, finirà per influenzarne lo sviluppo in un'altra, in forza di una positiva contaminazione.

Conclusioni

Il *capability approach* va sempre più visto come risultato delle politiche e delle strategie di sviluppo umano e viceversa.


C'è un reciproco scambio tra le due dimensioni, per cui è molto importante operare una vera ricognizione delle *capabilities* e riorientare in tale direzione i curricula e le metodologie di insegnamento e apprendimento.

Pianificare gli sviluppi dell'educazione ed implementarli con questi obiettivi è veramente difficile.

Se riteniamo, tuttavia, che il *capability approach* è possibile e reale, soprattutto in direzione di un autentico sviluppo sostenibile dell'umanità sul pianeta terra, dovremo operare perché le strategie educative siano rivolte, quanto prima possibile, in tale direzione.

Bibliografia

- Bakhshi, P., Hoffmann, A-M, Radja, K. (2003). *Education and the capabilities approach: Life skills education as a bridge to human capabilities*, paper presented at the 3rd Conference of the Capability Approach, Pavia
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bernard, B. (1991). *Fostering resilience in kids: protective factors in the family, school and community*. Portland, OR: Western Centre Drug-Free Schools and Communities.
- Binanti, L., Tempesta, M., (2011) (a cura di). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Delors, J., et Al. (1996). *Report to UNESCO on Education for the 21st Century-Learning: The Treasure Within*. Paris: Unesco.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Women and Human Development: the capabilities approach*. Cambridge, MA: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- UNESCO (2004). *Survey Report Update on Planning and Implementing Education For All*. Paris: UNESCO - WORLD BANK (EFA FTI Secretariat) (2005). *Guidelines for Appraisal of the Primary Education Component of an Education Sector Plan*. Available from: www.worldbank.org/education/efafti/documents/assessmentguidelines.pdf Access in: 2 aprile 2013.



Human capabilities vs Capitale umano: la variabile pedagogica per la crescita umana ed economica

Human capabilities vs. Human capital: The pedagogical variable in human and economic growth

Demetrio Ria
Università del Salento
demetrio.ria@unisalento.it

ABSTRACT

Economy “requires” society to display an active and flexible behaviour aimed at internalizing change. Within such course of action, change becomes the structural feature of the labour markets’ “balancing mechanism” that is functional to the needs of the system of production. In order to provide everybody with equal opportunities, it is necessary to subvert such classical economicist approach. Accordingly, there is the need to attribute a central role to the individual who, on her behalf, takes up the responsibility of retrieving resources that are necessary to the fulfilment of her lifeplan. Thus, educational institutions have a new task to accomplish: the creation of an environment that allows new generations to easily acquire and develop capabilities.

L’economia “richiede” alla società un comportamento attivo e flessibile, indirizzato all’internalizzazione del cambiamento. Così facendo, il cambiamento diviene la caratteristica strutturale di un “meccanismo di equilibrio” dei mercati del lavoro, funzionale ai mutevoli bisogni del sistema di produzione. È necessario rovesciare il classico approccio economico al fine di assicurare pari opportunità. Per questa ragione, un ruolo centrale è attribuito all’individuo in quanto avente come contropartita la presa in carico di una forte responsabilità nella ricerca di risorse utili a realizzare il proprio progetto di vita. Il nuovo compito delle istituzioni educative è dunque quello di creare un ambiente che faciliti l’acquisizione e lo sviluppo di capacità da parte delle nuove generazioni.

KEYWORDS

Human capabilities, Human capital, Growth, Crisis, Profit
Human capabilities, Capitale umano, Crescita, Crisi, Profitto

«[...] nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le **capabilities** rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene». A. Sen

Il dibattito scientifico e culturale attorno alle nuove sfide dell'educazione e della formazione, in particolare intorno alle nuove esigenze formative che emergono dalla società della conoscenza, ha avviato un processo di "rischiamento" culturale di temi che, non soltanto da oggi, bensì da tempo, costituiscono il *proprium* della Pedagogia. Libertà, uguaglianza, giustizia, maturità, etc. sono soltanto alcuni dei temi-valori messi in gioco nella discussione interdisciplinare sulla questione della crisi della modernità. Una crisi, quella attuale, che oltre a segnare un crollo delle economie, dello sviluppo, è inacuita da una generale "crisi dell'umanità" (Bagnasco 2003) ed ha generato un vero e proprio disorientamento etico.

Vi sono diverse letture di questa complessa situazione e altrettante critiche; quelle che saranno al centro del presente contributo emergono in particolare dai lavori di Amartya K. Sen ed anche di Martha Nussbaum. Questi due studiosi, considerando la dimensione economica e l'orizzonte complesso e articolato della globalizzazione del mercato, quale punto focale da cui ricavare ogni eventuale lettura della situazione attuale, propongono, attraverso un approccio di ispirazione neo-aristotelica, un percorso di "decrecita lieve" (Alessandrini 2012). Questa idea trova il suo presupposto nella volontà di individuare gli aspetti della vita umana che possono essere riconosciuti come fondamentali per la realizzazione personale e di descrivere le condizioni materiali e istituzionali che consentono a ciascun individuo di vivere pienamente quegli aspetti, affidando alla politica il compito di soddisfarle. Ciò ha importanza, non soltanto per le evidenti ricadute in ambito sociale e politico, ma anche per la ricerca in ambito pedagogico. Quest'ultima è coinvolta da una parte sul terreno della filosofia dell'educazione ed in particolare di quella dimensione che ascrive alla pedagogia la responsabilità di pensare e formare le nuove generazioni ad un mondo che si sta facendo, e di pensare oggi l'uomo di domani. D'altra parte è importante anche la dimensione didattica, poiché – una volta evidenziata una gerarchia di valori di riferimento e/o una criteriologia di scelte valoriali – si dovrebbe parametrare di conseguenza la preferenza dei saperi essenziali che oggi possono costituire risorse indispensabili per sviluppare processi capacitanti, vale a dire consentire alle persone di perseguire liberamente il proprio progetto di vita.

Amartya Sen sostiene che il capitale umano tratta le persone come delle macchine, piuttosto che come qualcosa verso cui è dedicato tutto l'esercizio del vivere sociale o, almeno dovrebbe essere. Secondo il premio Nobel per l'economia occorre, invece, parlare, più che di capitale umano, di "human capabilities" (Magni 2006), e cioè di che tipo di sviluppo della vita umana è possibile avere.

L'economia "chiede" alla società un comportamento attivo e flessibile, rivolto ad interiorizzare il cambiamento come caratteristica strutturale di funzionamento "adeguazionista" dei mercati del lavoro alle mutevoli esigenze del sistema produttivo. Sovvertendo in modo netto l'approccio economicista di tipo fordista occorre garantire eguaglianza delle chances. La centralità assegnata all'individuo ha come contropartita il trasferimento su di esso di una forte auto-responsabilità nei confronti del proprio apprendimento.

Il paradigma teorico dell'economia "post fordista" o, in tempi più recenti, "della conoscenza e dell'apprendimento" (knowledge & learning economy) (Cfr. Drucker 1969; 1993) – sostiene Margiotta (2012) – si caratterizza, fra l'altro, per proporre un nuovo modello globale di scambio fra economia e società. Ciò ha

condotto a transitare da una concezione del lavoro come possesso di un'identità di mestiere, intrinsecamente "rigida", ad un modello prestazionale di stampo liberista, basato su logiche che esaltano la competenza e la capacità adattiva degli individui¹.

Negli ultimi anni un irreflessivo sostegno alla utopica attuazione del *welfare* ha finito per tradursi in un rapporto sempre più avverso tra obiettivi dello stato sociale e esigenze del benessere individuale. Il modello di uomo che il "macro-sistema sociale" ha finito per difendere è quello che dialoga in prima persona solo con il verbo "avere", mentre coniuga l'"essere" con gli altri. Ciò evidenzia ancora di più il grande vuoto educativo che questi decenni di dominio culturale dell'economia *yuppies* ha generato non soltanto in modo aperto e dichiarato, ma anche sottile e subdolo. Ad esempio, la locuzione "capitale umano", la dove non si specifichi l'intenzione educativa e formativa o valoriale della stessa, assume gli esseri umani non portatori di un valore in sé, ma come qualcosa di diverso. Avvalorando, se ancora si cercasse giustificazione, quanto Adam Smith ebbe modo di scrivere a David Hume; vale a dire che il modo in cui si guarda alle persone influisce sul modo in cui le si considera. Puoi elogiare l'umanità come elogi una cassettera, ma una cassettera non è una cosa buona in sé stessa, ma per la funzione che ha nei confronti dell'umanità.

La attuale situazione di crisi ci obbliga a rivedere ogni aspetto della società e di proporre percorsi che lascino aperte le possibilità di cambiamento sostenendo la centralità del progetto di vita di ognuno. Pertanto di là da ogni revisione giuridica, sociale e politica delle istituzioni il vero nodo centrale di ogni possibile cambiamento è costituito dalla garanzia di effettivo accesso di tutti gli individui – nei tempi e nei modi coerenti con i loro bisogni e caratteristiche – ad opportunità di apprendimento coerenti con le esigenze dell'economia ed i progetti personali di vita, dagli esiti dotati di un effettivo valore di scambio. Ciò costituisce un totale ribaltamento culturale del *welfare* e un mutamento anche del paradigma del "capitale umano".

Infatti, riprendendo Amartya Sen, occorre "andare oltre la nozione di capitale umano, dopo averne riconosciuto tutta la rilevanza e portata", assumendo la prospettiva di un "welfare delle capacitazioni" (cioè della possibilità individuale e collettiva di agire il diritto ad apprendere), più che un semplice welfare delle competenze². Considerare risolutivo il benessere individuale, sostenendolo in sintonia con quello più esteso sociale e umano, significa colmare il vero *spread* che la società della conoscenza ha posto in grande evidenza: la crisi dell'umano. Occorre riequilibrare il differenziale che decenni di sviluppo economico orientato da principi "teorici" di crescita infinita hanno condotto verso una sempre più

- 1 È in questo senso che Margiotta pone la questione profonda del diritto/dovere ad apprendere lungo il corso della vita; tale questione si giustifica e determina nella stessa emergenza delle norme e del linguaggio comune delle categorie del riconoscimento e della certificazione.
- 2 Anche da un punto di vista liberale tale tesi ha sostegno, infatti, Rawls considera la neutralità unica garanzia possibile per il rispetto del pluralismo, l'applicazione della concezione "sostanziale" del bene coinciderebbe necessariamente con una negazione dell'autonomia morale del singolo; il pluralismo e la libertà di scelta sarebbero invece garantiti solo se si adottasse una concezione "sottile" del bene, cioè se ci si limitasse a individuare i beni "primari" di cui ciascuno vorrebbe poter disporre in quantità il più possibile elevata perché giudicati necessari per la realizzazione del proprio progetto di vita, *qualunque* esso sia.

netta separazione dalla dimensione umana dell'economia. Infatti, come "norma della casa", l'economia ha perseguito principalmente, quando non esclusivamente, la ricerca di un continuo e crescente guadagno nello scambio, più che una tutela dei beni di famiglia, dei valori. In questo senso la Pedagogia deve riprendere in mano la sua matrice etico-culturale pensando, o meglio ripensando il senso della "umanità" in chiave contemporanea. A questo proposito occorre ripensare e rilocalizzare la categoria del possibile. Per un verso questa categoria sottende una dimensione critica che identifica il limite dell'intelletto (Kant) nei confronti della determinazione della realtà nello spazio e nel tempo; ma per un altro verso si identifica con la libertà-necessità di agire l'esistenza.

Osservando la natura e la vita umana come realtà naturali, è facile vedere e constatare come la crescita, lo sviluppo e il cambiamento ne siano parte integrante. Tutti gli individui cercano di soddisfare i propri bisogni in maniera positiva, negativa o neutra, ognuno con le proprie priorità. La forza universale che determina tutte le nostre emozioni ed azioni, la qualità della nostra vita ed, in definitiva, il nostro destino si chiama "bisogno". A prescindere dalla nostra identità, dal nostro vissuto personale, ideologia, professione, religione, razza o dal nostro credo, ogni giorno siamo spinti a soddisfare quei bisogni primari che da secoli sono parte integrante della natura umana. Siamo, ognuno nella sua identità, unici e speciali, eppure condividiamo la medesima natura.

Di conseguenza la crescita esprime uno sviluppo di ciò che si è. Non posso diventare altro da me, né far maturare quello che non ho, o cercare di andare oltre le mie possibilità psico-fisiche. È uno sviluppo delle mie capacità, talenti, doni, di cuore, di relazione, fisiche... in stretto legame con l'ambiente umano e materiale che può favorire o limitare o addirittura impedire o negare l'emergere di qualche mia capacità. Le diverse relazioni che nella vita posso avere con l'ambiente umano e materiale, possono diventare una risorsa affinché la mia persona raggiunga il suo sviluppo possibile, qui e ora. Crescere non dipende dalla mia volontà: c'è uno sviluppo fisico e psicologico che appare nel tempo, secondo il ciclo vitale della persona, della coppia, del gruppo di appartenenza; alla persona spetta riconoscere questo sviluppo e accompagnarlo con responsabilità fino ai suoi limiti.

La crescita presuppone, quindi, la collaborazione intelligente e responsabile della persona. Le potenzialità sono, infatti, delle possibilità: la loro messa in atto è affidata alla sapienza della persona che deve tener conto della concreta fattibilità del progetto di messa in atto, discernere le opportunità favorevoli affinché la crescita possa avvenire. Possiamo avere delle crescite parziali o globali, nella misura in cui la persona privilegia qualche aspetto di sé dimenticando l'insieme, oppure si impegna a far sì che tutte le potenzialità lavorino per l'insieme, per l'armonia della persona.

Pertanto per realizzare questa crescita armonica della persona occorre che si intersechino tre diversi orizzonti di realtà: la natura del soggetto, l'ambiente e le relazioni. Se per certi versi vi sono dei limiti nella gestione della natura del soggetto, è, al contrario, possibile costruire ambienti e relazioni opportunamente progettate ed attuate al fine di sviluppare *capabilities* producendo risorse utili a soddisfare bisogni. Questo è, probabilmente, il "nuovo" compito della scuola.

Gli estremi della questione che si pone oggi è capire come leggere il rapporto tra le Human capabilities e il capitale umano da un angolo prospettico che cerchi di colmare il "vuoto educativo" fin qui generato. Come va riletta la teoria del capitale umano e soprattutto come integrarla nella visione human capabilities oriented?

La teoria del capitale umano, la centralità dell'uomo nella società moderna, legittima l'importanza e la necessità di uno studio approfondito intorno al valore dell'uomo. Già Platone, parlando di eterogeneità sociale, evidenziava che gli indi-

vidui sono diversi secondo le razze ed etnie, mentre Aristotele con la teoria della schiavitù naturale o teoria aristocratica, sostiene che gli uomini non sono uguali né fisicamente né intellettualmente: comandare e obbedire è un fatto di natura. Molto più tardi Darwin ritiene che la diversità tra gli uomini sia causata dalla selezione che tende a salvare gli individui che meglio si adattano all'ambiente. È nota anche l'analisi marxiana sulle classi e la sua teorizzazione della necessità dell'eliminazione delle differenze tra le classi. Tali autori rimarcano all'unisono che le diversità tra gli uomini dipendono da altri fattori esterni che influiscono sulle civiltà come il clima, le credenze religiose, morali e filosofiche e che tali differenze contribuiscono geneticamente alla formazione di diversi patrimoni antropologici.

Adam Smith che nella seconda metà del '700 ne *La Ricchezza delle Nazioni* introdusse il concetto di capitale umano, proponendo l'analogia tra l'uomo e le macchine:

«Quando si impianta una macchina costosa ci si deve attendere che il lavoro straordinario che essa farà prima di dover essere messa fuori uso per deperimento ricostituirà il capitale impiegatovi, oltre, almeno, ai profitti ordinari. Un uomo istruito al costo di molto lavoro e molto tempo ad una di quelle occupazioni che richiedano destrezza ed abilità straordinarie può essere paragonato ad una di quelle macchine costose. Ci si deve attendere che il lavoro che egli impara a fare oltre agli usuali salari del lavoro comune, gli ricostituisca la intera spesa della sua istruzione, oltre ai profitti ordinari, di un capitale di uguale valore. E deve anche ricostituire in un tempo ragionevole, considerata la assai incerta durata della vita umana, nello stesso modo in cui si considera la più certa durata della macchina» (Smith 1975, 93).

Brevemente, Smith sostiene che poiché la crescita degli uomini, come la produzione della macchine, richiede l'impiego di risorse economiche, e sarebbe una grave forzatura tenere conto solo del valore delle macchine nel calcolo della ricchezza nazionale e trascurare quella degli uomini, per il fatto che il reddito totale di un Paese è la risultante di tutti i mezzi materiali e personali cioè di tutti i fattori di produzione. In altri termini il confronto tra reddito nazionale (risultato di tutti i mezzi personali e materiali) e ricchezza nazionale (creata anche con l'impiego di quelli umani) non sarebbe un confronto omogeneo.

Più di cento anni dopo Smith, Alfred Marshall (1890/1930), definì il capitale umano come «[...] quell'insieme che comprende le energie, le facoltà e le abitudini che contribuiscono direttamente all'efficienza produttiva degli uomini». Queste capacità produttive sono evidentemente economiche il cui valore si può misurare solo indirettamente. Nella seconda metà del '900 la Scuola di Chicago, riportò enfasi sull'attualità del capitale umano come fattore di crescita dei salari, concentrandosi sugli elementi che contribuivano alla formazione e all'accumulazione del capitale umano: in particolare gli autori specificarono analiticamente la relazione tra i redditi da lavoro (funzioni di guadagno) in funzione del capitale umano, misurato tout court con gli anni di scolarità e di esperienza professionale.

Parallelamente agli sforzi della Scuola di Chicago, altre teorie sul capitale umano vennero finalizzate a valutarne l'impatto sullo sviluppo economico e sulla crescita a livello macro. Lo sforzo che più ha contraddistinto gli autori di queste teorie è stato quello di passare dal concetto teorico di capitale umano al concetto operativo, misurabile e considerato come fattore necessario alla produzione e al reddito nazionale. In numerosi lavori (Cfr. Solow 1963; Schmookler 1966; Abramovitz 1968) gli autori disaggregarono i fattori che condizionavano l'incre-

mento della produttività dei sistemi economici, ponendo in relazione funzionale le variazioni della produzione, determinate dal rapporto tra il reddito nazionale con quelle degli input dei principali fattori della produzione, in particolare fisico (mezzi materiali) e lavoro (prestazioni e mezzi personali). Questi autori mostrarono che l'incremento della produzione nazionale non è spiegabile statisticamente con l'evoluzione quantitativa dei fattori produttivi impiegati, ma risulta determinato da fattori di ordine qualitativo, dal progresso tecnologico e ultimamente dall'evoluzione "razionale" del fattore lavoro, concludendo che la produttività dei sistemi economici (tassi di crescita dei redditi nazionali) è determinata principalmente dall'investimento in capitale umano.

Oggi le Istituzioni Internazionali affermano che il capitale umano è la principale risorsa di cui dispone un sistema Paese per il proprio sviluppo sociale ed economico ed è indubbio che la valorizzazione del capitale umano, inteso come l'insieme della conoscenze, capacità e competenze dei singoli individui, possa determinare benefici sotto il profilo della qualità della vita, dell'occupazione, della coesione sociale e della competitività. La capacità di innovazione e di competizione di un sistema economico è quindi strettamente connessa all'accumulo e alla disponibilità di capitale umano ad elevata qualificazione e ad alta potenzialità di innovazione.

Amartya Sen, richiamando e ricostruendo le tesi del primo teorico dell'economia dell'età moderna, Adam Smith, ricorda la preoccupazione che si colloca al centro della sua riflessione economica.

«Quella che egli considera è la possibilità che una ricerca del guadagno privato, spinta da motivazioni miopi, produca una perdita sociale. È l'esatto opposto della sua osservazione, molto più famosa, secondo la quale "non è dalla benevolenza del macellaio, del birraio o del fornaio che ci aspettiamo per il nostro desinare, ma la considerazione del loro interesse personale. Non ci rivolgiamo alla loro umanità, ma al loro egoismo". Se l'esempio del macellaio o birraio o fornaio richiama l'attenzione sui benefici reciproci di un commercio basato sull'interesse egoistico, quello del prodigo o speculatore sottolinea la possibilità che, in certe condizioni, la spinta al profitto privato vada contro gli interessi sociali; e il punto ancora attuale è il timore di ordine generale, non l'esempio particolare dei prodighi e speculatori» (Sen 2002a, 130).

Sen sostiene che l'economia moderna ha modificato la sua natura ed ha subito un sostanziale impoverimento a causa della distanza venutasi a creare con l'etica. Egli afferma «[...] Ho cercato di dimostrare che il distacco dell'economia dall'etica ha impoverito l'economia del benessere ed ha anche indebolito il fondamento di gran parte dell'economia descrittiva e predittiva» (Sen 2002b, 14 e 98). Questa tesi richiede una attenta analisi della doppia componente del comportamento: interesse personale e cooperazione.

Nelle tesi di Martha Nussbaum, che segue e sviluppa per molte direzioni la riflessione di Sen, il discorso del legame economia, società, politica ed etica si allarga alla considerazione delle necessarie relazioni tra scienza, tecnica, economia e cultura umanistica in generale e della conseguente natura complessa del fare economia.

«La spinta al profitto induce molti leader a pensare che la scienza e la tecnologia siano di cruciale importanza per il futuro dei loro paesi. Non c'è nulla da obiettare su una buona istruzione tecnico-scientifica, e non

sarò certo io a suggerire alle nazioni di fermare la ricerca a questo riguardo. La mia preoccupazione è che altre capacità, altrettanto importanti, stiano correndo il rischio di sparire nel vortice della concorrenza: capacità essenziali per la salute di qualsiasi democrazia al suo interno e per la creazione di una cultura mondiale in grado di affrontare con competenza i più urgenti problemi del pianeta. Tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come “cittadini del mondo”; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell’altro» (Nussbaum 2011, 26).

La tesi è puntare sullo sviluppo in termini di massimo profitto economico, privilegiare gli studi tecnico scientifici e bandire o rendere facoltativi quelli umanistici (lingue e lettere). Ciò non è un obiettivo perseguibile senza mettere a rischio la democrazia di un paese perché una assenza della cultura umanistica fa perdere le proposte di spirito critico, immaginazione, fantasia, creatività, controllo e disinvoltura concettuale e linguistica che quella cultura trasmette. Come anche mette a rischio lo stesso sapere scientifico e tecnico che si intende promuovere perché, ed è soprattutto la recente consapevolezza epistemologica a sostenerlo, si scopre come esso si nutra, da sempre (dai primi filosofi scienziati a Galilei, Descartes, Newton, Leibniz, Einstein... Steve Jobs) della produzione e delle abilità che derivano dagli studi umanistici (alla domanda “perché essere ancora umanisti” si può dunque rispondere: perché lo è la scienza e lo sono gli scienziati). Con Sen e Nussbaum una scelta di quel genere mette a rischio lo sviluppo di un paese, se non lo si misura in termini di puro reddito prodotto, ma di qualità della vita e di felicità. Anche il tanto sospirato sviluppo economico (e il pnl, il pil; magari sui tempi un po’ più lunghi del bilancio annuo) se esso non può più contare sul sapere tecnico scientifico che è risultato di calcoli, ma anche e soprattutto, di inventiva, immaginazione, abilità adattive, metaforiche, interdipendenze tra settori, multiculturalismo... finirà per spegnersi.

L’esito finale di questi ragionamenti è quello che conduce a considerare che l’interesse personale necessita di essere rivisto alla luce di una educazione alla elaborazione del proprio progetto di vita, che si integri e si innesti all’interno di un continuo processo di capacitazione individuale e sociale in funzione di un progresso che non sarà segnato dallo *spread* economico, bensì dallo *Unterschied* etico che l’umanità riuscirà a recuperare. Sul piano formativo, occorre considerare che il capitale sociale si origina nel sistema delle famiglie e nel sistema delle associazioni civili, e più precisamente nelle loro reciproche interazioni.

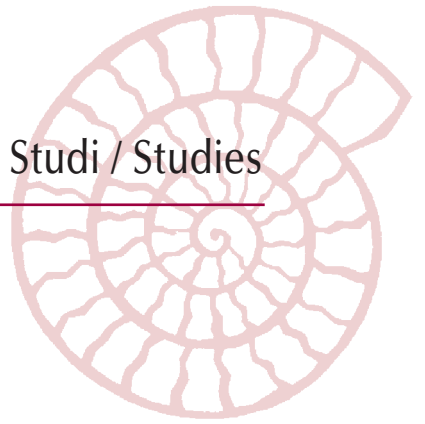
La capacitazione sociale territoriale, definisce l’arricchimento di conoscenza (sapere) e di potenziale esecutivo (operare), da sviluppare a favore della produttività di processo; tale dotazione interviene sul «capitale sociale territoriale» disponibile per conseguire crescenti gradi di rendimento per il confort territoriale, residenziale per le imprese, e sociale per le famiglie, ovvero di quantità di prodotto ottenuto dai cittadini, a favore dei cittadini. Un welfare che garantisca maggior soggettività e protagonismo della società civile, fondato sui valori comunitari della solidarietà, della coesione sociale e del bene comune potrà essere solo un welfare locale, capace di creare protezione, ma anche promozione della persona, del lavoro e della cittadinanza a partire dal ruolo forte del territorio e dei suoi attori.


«La creatività nasce quando la duplice passione per il mondo umanistico e il mondo scientifico si combina in una forte personalità». S. Jobs

Bibliografia

- Abramovitz, M. (1968). *An approach to a price theory for a changing economy*. New York: Ams Press.
- Alessandrini, G. (Eds) (2012). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Bagnasco, A. (2003). *Società fuori squadra*. Bologna: Il Mulino.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity; Guidelines to Our changing Society*. New York: Harper and Row.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Magni, F. (2006). *Etica delle capacità. La filosofia politica di Sen e Nussbaum*. Bologna: Il Mulino
- Margiotta, U. (2012). *Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale*. Available from <http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>. Access in: 5 aprile 2013.
- Marshall, A. (1930). *Principles of economics*. London: McMillan,
- Nussbaum, C.M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: Il Mulino.
- Schmookler, J. (1966). *Invention and economic growth*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Sen, A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, K.A. (2002a). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, K.A. (2002b). *Etica ed economia*. Roma Bari: Laterza,
- Smith, A. (1975). *La ricchezza delle nazioni*. Roma: Newton.
- Solow, R.M. (1963). *Capital theory and the rate of return*. Amsterdam: North-Holland.

Studi / Studies





Capability:
analisi semantica e pedagogica
Capability:
A semantic and pedagogic analysis

Marcello Tempesta
Università del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

ABSTRACT

“Ontoped. Research quality and scientific documentary research in pedagogy” is one of the recently completed PRIN 2009. This project is focused on the construction of pedagogic ontologies, i.e. the systematic recognition and representation of knowledge retrieved in relevant disciplines related to the field of education. Drawing on this source, this paper aims to examine one of its conceptual cores—namely, the one closer to the idea of capability or capacity. Thus, a brief semantic and pedagogical analysis of said concepts is put forward. Consequently, new elements are found that might help clarification in linguistic communication and research practice.

Sulla base del PRIN 2009 di recente completamento “Ontoped. Qualità della ricerca e documentazione scientifica nelle scienze pedagogiche”, dedicato alla costruzione di ontologie pedagogiche, ossia alla ricognizione sistematica e alla rappresentazione della conoscenza relativa a significativi domini del sapere intorno all’educazione, il contributo esamina il nucleo concettuale relativo a capability o capacitazione, di cui ripropone un’essenziale analisi semantica e pedagogica, cercando di individuare alcuni elementi che possono permettere di intendersi nella comunicazione linguistica e nella pratica della ricerca.

KEYWORDS

Capability, Semantic analysis, Pedagogic analysis, Justice, Accountability, Subsidiarity
Capability, Analisi semantica, Analisi pedagogica, Giustizia, Responsabilità, Sussidiarietà

Introduzione

La matrice generativa del presente contributo è da individuarsi nel Progetto di Rilevante Interesse Nazionale 2009 “Ontoped. Qualità della ricerca e documentazione scientifica nelle scienze pedagogiche”, dedicato alla costruzione di ontologie pedagogiche, ossia alla ricognizione sistematica e alla rappresentazione

della conoscenza relativa a significativi domini del sapere intorno all'educazione. Uno di questi nuclei concettuali è quello di *capability* o *capacitazione*, del quale in particolare si sta occupando l'Unità locale dell'Università del Salento (Lecce): in questa sede ci limitiamo a proporre una essenziale analisi semantica e pedagogica, cercando di individuare alcuni elementi che possono permettere di intendersi nella comunicazione linguistica e nella pratica della ricerca, consapevoli che il tema si presenta estremamente promettente ma parimenti complesso da indagare.

Si tratta infatti di un concetto che viene "da fuori", che non viene cioè dal campo delle scienze dell'educazione, e che in queste pagine dovremo tentare di far "esplodere" in senso pedagogico, anche se (come vedremo) esso possiede un intrinseco e originario significato educativo.

1. Una prima definizione

Partiamo in maniera molto empirica in questa nostra opera di *explicatio terminorum*, cercando di trarre una prima definizione dai dizionari della lingua inglese¹. Il termine *capability* sta ad indicare, in un primo significato, la qualità dell'esser capace, l'abilità nel compiere determinate azioni (come nella frase *His capability was unquestionable*); in una seconda accezione, la capacità di essere oggetto di un dato trattamento o di una data azione (*The capability of glass in resisting heat*); infine, al plurale, le qualità, le caratteristiche che possono essere usate o sviluppate, il potenziale.

Mentre *capacity* sta per capacità-abilità generale di comprendere un problema o assolvere un compito, *capability* indica sempre il riferimento ad un set di queste capacità o abilità.

Vediamo ora quali sono i principali sinonimi e antonimi: tra i sinonimi *capability* rimanda prevalentemente ad attitudine, a capacità, a competenza, ad efficacia, a facoltà, a potenza (proprio nel senso aristotelico della coppia aristotelica *dunamis-energeia*, potenza-atto), a potenzialità, ad abilità, mentre il suo contrario a impotenza, inabilità, incompetenza, inettitudine².

Cominciando a stringere l'obiettivo, può essere utile esaminare gli usi tecnici del termine in inglese o in italiano. In campo informatico, *capability* indica un meccanismo complementare di protezione delle risorse orientato agli oggetti. I sistemi che utilizzano le *capability* associano a ciascun processo una lista di *capability* (o C-list), che descrive per l'appunto a quali oggetti (per esempio file) il processo può accedere. In medicina invece, ed è qui che il termine compare in italiano come *capacitazione*, s'intende la rimozione del colesterolo e il conseguente aumento della fluidità di membrana dello spermatozoo.

Questi significati di carattere informatico e di carattere medico sono interessanti perché in qualche modo rimandano all'azione del rimuovere qualcosa che blocca una potenzialità. Come possiamo tradurre in italiano il termine? È stato

1 *Cambridge English Dictionary, Longman English Dictionary, Oxford English Dictionary*, passim.

2 Sinonimi: adequacy, aptitude, art, capacity, competence, craft, cunning, effectiveness, efficacy, efficiency, facility, faculty, means, might, potency, potential, potentiality, power, proficiency, qualification, qualifiedness, skill, wherewithal. Antonimi: impotence, inability, incompetence, ineptness

tradotto con capacità o con capacitazione: possiamo anche lasciarlo nell'originale lingua inglese (è l'ipotesi che tendenzialmente preferiamo), quindi come *capability* o *capabilities*, oppure utilizzare l'espressione *capability approach*.

Il termine italiano *capacitazione*, tuttavia, pur decisamente cacofonico, è interessante per un aspetto: esso indica un'azione, quindi un processo e non un'entità. Esattamente come diciamo "processo di formazione", "processo di valutazione", "processo di liberazione", possiamo parlare di un "processo di capacitazione".

2. Il *capability approach* in A. Sen

Fin qui l'analisi strettamente linguistica. Passiamo ad un secondo blocco concettuale e vediamo come il termine si è imposto in un senso più specifico, che riguarda il campo delle scienze sociali ed umane: "L'approccio delle *capability* o delle capacità è stato inizialmente formulato a metà degli anni Ottanta da Amartya Sen, professore di economia e filosofia ad Harvard insignito del Premio Nobel per l'economia nel 1998; successivamente è stato sviluppato sotto numerosi aspetti - da quelli etico-normativi ai problemi metodologici e di misurazione empirica fino alle implicazioni di politica pubblica che da esso derivano - da parte di molti studiosi e sotto differenti prospettive disciplinari (di particolare rilevanza è il contributo di Martha Nussbaum, filosofa politica dell'Università di Chicago)" (Devastato 2012, 127). Il *capability approach* in Sen assurge al livello di paradigma socio-culturale, proprio nel senso che T. Kuhn dà al termine paradigma (Cfr. Kuhn 1999): può cioè essere inteso come un modello complessivo che ci permette di leggere la contemporaneità socio-culturale.

Secondo l'economista indiano, l'obiettivo etico-egualitario del superamento della disuguaglianza e della promozione dello sviluppo per essere raggiunto necessita della massimizzazione di quelle che egli chiama *capabilities*, ossia della scelta di possibili di opportunità di "essere o fare" (*functioning*) di tutti i cittadini.

In Sen il *capability approach* supera di molto la semplice analisi economica e insiste su concetti come quello di benessere personale, di giustizia e vitalità sociale, di sviluppo integrale e sostenibile delle persone, delle comunità, delle organizzazioni, degli stati, fino all'orizzonte dello sviluppo globale.

Vediamo quali sono, all'interno dell'analisi di Sen, i plessi concettuali più importanti. Innanzi tutto il rapporto biunivoco libertà-sviluppo, sviluppo- libertà: per un verso la libertà è sviluppo, la libertà è condizione dello sviluppo, per altro verso lo sviluppo genera libertà. "Lo sviluppo richiede che siano eliminate le principali forme di illibertà: la miseria come la tirannia, l'angustia delle prospettive economiche come la deprivazione sociale sistematica, la disattenzione verso i servizi pubblici come l'intolleranza o l'autoritarismo di uno stato repressivo" (Sen 2000, 123): in questo senso parliamo di una libertà negativa, di libertà come liberazione da vincoli che bloccano lo sviluppo; ma d'altronde "lo sviluppo può essere visto come un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani" (Sen 2000, 146) e quindi la libertà, in un senso positivo questa volta, è libertà come responsabilità di dar forma al tipo di uomo che scegliamo di essere e al tipo di mondo che vogliamo realizzare.

Nel percorso seniano troviamo un tornante interessante: per marcare la differenza tra il tradizionale concetto di benessere (o *welfare*) e una concezione più estesa di benessere, egli utilizza il termine *well-being* (letteralmente, "star bene"): mentre nell'accezione consueta il benessere (*welfare*) è inteso come disponibilità di risorse materiali, il benessere come *well-being* è un integrale star bene, è una condizione che include tutto ciò che l'individuo può fare o essere

(*doings and beings*), a partire dai mezzi e dalle risorse a disposizione, e in relazione alle capacità della persona di trasformare questi mezzi in realizzazioni, in traguardi, in risultati effettuali.

Nel suo schema vediamo il passaggio dai beni e dalle risorse a disposizione, attraverso dei fattori di conversione (che sono eminentemente legati alle caratteristiche sociali e personali) ad insiemi di capacità o funzionamenti potenziali personalizzati, che attraverso le scelte individuali portano a funzionamenti conseguiti.



Schema 1 - Passaggio da beni e risorse, attraverso dei fattori di conversione

Abbiamo, quindi, un percorso che va dallo spazio dei traguardi potenzialmente raggiungibili (spazio delle capacità o *capability set*) allo spazio dei funzionamenti (*functionings*), e questo percorso nel suo complesso contribuisce a determinare il benessere e la Qualità della Vita delle persone.

La coppia concettuale fondamentale sulla quale lavora Sen è dunque quella capacità (o *capabilities*)/funzionamenti (*functioning*): per *capabilities* intende ciò che le persone sono effettivamente capaci di fare e di essere, l'insieme delle opportunità reali che una persona ha per realizzare la propria vita, la libertà di poter scegliere un comportamento alternativamente ad altri, mentre i *functionings* sono le attività che gli individui hanno buone ragioni di apprezzare, in cui si realizza il loro essere, in cui effettivamente realizzano le capacità potenziali.

3. La dimensione pedagogica del *capability approach*

Passiamo ora al terzo e ultimo blocco concettuale: dopo aver compiuto l'analisi terminologica e ricostruito la genesi economico-sociale del termine, indaghiamo quale può essere l'"esplosione" del *capability approach* in campo pedagogico, quale può essere il suo interesse per il mondo dell'educazione.

Si tratta, a nostro avviso, di uno schema teorico particolarmente idoneo per interpretare la qualità della vita e i processi di sviluppo nei contesti postmoderni, nei quali la dimensione educativa è intrinseca e portante: in questo orizzonte concettuale, infatti, il benessere individuale non si manifesta come una condizione statica, entitativa, materialistica, definita semplicemente dal possesso in un momento dato di una certa quantità di risorse materiali, ma come un processo in cui i mezzi e le risorse che sono acquisibili rappresentano uno strumento per ottenere benessere, e non costituiscono di per sé una misura della qualità della vita che le persone riescono a realizzare.

Alcuni studiosi e alcuni gruppi di ricerca hanno iniziato ad esplorare una lettura pedagogica del *capability approach* seniano. In Germania esiste un impor-

tante centro di ricerca su educazione e capacitazione³, così come alcuni autori hanno iniziato a studiare il *capability approach* di Sen dal punto di vista delle scienze dell'educazione (Otto, Ziegler 2006; Saito 2003; Unterhalter 2003; Unterhalter, Walker 2007; Walker 2005) e ad analizzare il rapporto tra educazione, capacitazione e *welfare* (Cfr. Anand, Hunter, Smith 2005; Otto, Ziegler 2010).

Vediamo allora quali possono essere i nuclei concettuali più interessanti ed importanti per la pedagogia generale, per la pedagogia sociale, per le scienze dell'educazione in senso complessivo.

3.1. Educazione e giustizia

Appare interessante il rapporto tra educazione e giustizia che il *capability approach* tende a configurare, perché in questa prospettiva si estende l'attenzione ad una serie ampia, articolata, ricca di indicatori di quello che chiamiamo benessere, e quindi ad una pluralità di fattori (personali, familiari, contestuali, economici, istituzionali, culturali) che agiscono nel determinare quelli che possiamo chiamare processi di sviluppo sia a livello individuale che a livello collettivo.

Questi fattori di conversione dai beni a disposizione ai beni capacitanti, possono e devono essere, secondo tutta una serie di studi che sono in corso d'opera, oggetto di politiche pubbliche orientate se non ad eliminare (orizzonte forse impossibile) quanto meno a ridurre le barriere che si frappongono alla realizzazione di scelte libere e individuali in un ambito così importante per il benessere delle persone.

Quindi la politica viene richiamata in causa nel suo rapporto con i processi educativi proprio come capacità di ridurre i legami e le barriere che impediscono il passaggio dalle potenzialità ai funzionamenti realizzati.

3.2. Educazione e responsabilità

Educazione e responsabilità: anche questo è un nucleo concettuale estremamente rilevante. Accanto a quelli che abbiamo chiamato fattori di conversione, che sono quindi oggetto di politiche sociali ed educative, nello schema teorico del *capability approach* di Sen è molto importante il ruolo della scelta, della responsabilità personale, delle responsabilità individuali legate agli atti di scelta, e queste scelte concorrono insieme alle azioni politiche a generare agentività sociale. Esse entrano in gioco appunto nel passaggio dallo spazio delle capacità allo spazio delle effettive realizzazioni.

Potremmo dire, quindi, che si tratta di un approccio *lab/lib*: *lab* nel senso che la politica è richiamata in causa nel suo dovere di rimuovere ostacoli alla realizzazione di un'attività capacitante, ma anche *lib* perché viene chiamato in causa il ruolo delle scelte individuali, della libertà personale, della responsabilità, che è fondamentale in questo processo.

Le dinamiche educative e formative sono il vettore fondamentale della espansione della libertà, intesa come crescita delle capacitazioni. Quindi è dal mondo degli studiosi dell'economia e delle scienze della politica che viene una sorta di (inaspettata, staremmo per dire) rivendicazione della centralità del fenomeno educativo come dispositivo principe della crescita delle capacitazioni.

3 Ci riferiamo al *Center for Education and Capability Research* dell'Università di Bielefeld.

La pedagogia deve rendersi conto di questa straordinaria potenzialità che l'educazione gioca nel terreno dello sviluppo postmoderno, perché altri se ne sono accorti, probabilmente prima e più di lei.

L'educazione è fondamentale perché è un compito che il soggetto non può che assumere in proprio. La crescita della capacitazione, da un certo punto di vista, non ammette sostituti: è un compito autoformativo che il soggetto deve svolgere in prima persona.

Quindi la *literacy*, la coltivazione dei talenti, l'acquisizione di sempre maggiori opportunità, la partecipazione pubblica costituiscono le precondizioni dello sviluppo individuale e collettivo, precondizioni che devono essere rese possibili (e questo, dicevamo, è compito della politica), ma anche devono essere agite (e questo è compito del soggetto libero e responsabile): l'approccio *capability* vive dell'intreccio e dell'equilibrio tra potere interno dell'individuo di essere o fare (*ability*) e presenza di condizioni esterne che rendono possibile per l'individuo l'essere e il fare (*opportunity*).

3.4. Quale adulto?

In questa prospettiva anche la configurazione dell'età adulta viene ad essere trasformata: l'adulthood, che tradizionalmente si era caratterizzata in senso strutturato e predittivo, secondo una evoluzione ideale intesa fondamentalmente come mantenimento e come durata (in cui erano centrali le nozioni di abilità e di competenza), viene ad essere profondamente trasformata nello scenario postmoderno, nello scenario della complessità, nello scenario della globalizzazione.

Perché? Perché l'adulto è chiamato ad essere costantemente protagonista di un percorso di vita dinamico, in una prospettiva di radicale educazione permanente (si diceva una volta) o *lifelong and lifewide learning* (diciamo meglio oggi), che richiede non tanto competenze strutturate in senso rigido e funzionalistico, ma un continuo processo di capacitazione come esercizio di libertà, di disponibilità alla coltivazione del Sé e del proprio progetto di vita, come partecipazione ad occasioni, ad esperienze, a contesti che siano generativi di responsabilità individuale e di responsabilità sociale.

3.5. La sussidiarietà come pedagogia della capacitazione

In questo senso, un concetto molto legato a quello di capacitazione è il concetto di sussidiarietà, anzi la sussidiarietà può essere letta come una vera e propria pedagogia della capacitazione (Cfr. AA.VV. 2007; Vittadini 2007; Zamagni 2008).

Messo in campo oltre un secolo fa dalla dottrina sociale cristiana, il principio di sussidiarietà è stato poi reso pubblico e di dominio comune soprattutto dalle istituzioni comunitarie europee, che ne hanno fatto uno dei cardini del Trattato di Maastricht e degli ultimi documenti che governano la vita dell'UE: esso affianca e integra il principio di solidarietà, in un orizzonte che è quello della crisi-trasformazione del Welfare-State, il sistema di vita che ha caratterizzato (almeno in Occidente) gli ultimi 60 anni.

Davanti alla crisi generalizzata del Welfare-State, quali sono gli scenari possibili? Dobbiamo rassegnarci ad una sua rottamazione brutale e radicale, o dobbiamo mantenerne ancora in vita una versione agonizzante e assistenzialistica? Oppure la terza prospettiva (profondamente legata alla tematica di cui stiamo parlando, quella dell'educazione come capacitazione) può essere quella di costruire un Welfare generativo, cioè di operare un passaggio dal Welfare-State così co-

me lo abbiamo tradizionalmente conosciuto a quella che oggi molti studiosi chiamano Welfare-Society?

Nella Welfare-Society sono decisive le comunità che dal basso si assumono compiti, responsabilità, rispondono a bisogni, e in questo senso svolgono una vera e propria funzione pubblica, che integra la funzione dello Stato, il quale agisce in maniera sussidiaria (*subsidiium afferre*), cioè aiuta la comunità a rispondere ai propri bisogni, a realizzare la propria agentività sociale.

Si quindi tratta di affiancare al principio di solidarietà quello di sussidiarietà: quest'ultimo indica la priorità delle iniziative che nascono dal basso (*bottom up* piuttosto che *top down*), da parte delle persone e delle comunità che contribuiscono alla realizzazione del bene comune e impongono ai livelli superiori di organizzazione sociale (quindi agli enti pubblici e allo stato) di non sostituirsi alle organizzazioni inferiori, alle comunità, alle persone, alle comunità di persone, ma di intervenire, come dicevamo, se necessario, soltanto in loro aiuto, offrendo, portando sussidio, in maniera, appunto, sussidiaria.

3.6. Il tempo della persona e dei beni comuni

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, proprio l'epoca della crisi, nella quale viviamo, può offrire delle opportunità, perché può costringere a incamminarci verso quello che potremmo definire "il tempo della persona", del protagonismo della persona e delle comunità delle persone, che è anche il tempo della costruzione dei beni comuni da parte delle comunità.

Alla base, infatti, della logica della sussidiarietà e della capacitazione, c'è il valore unico e irripetibile della singola persona e della sua capacità-libertà di agire per il bene comune.

In quest'orizzonte, rispettare il principio di sussidiarietà significa sostenere la libertà e la responsabilità delle persone e delle loro relazioni, delle comunità nelle quali le persone sviluppano il loro processo di crescita, di capacitazione, di agentività sociale: dopo il fallimento delle utopie assistenziali e statalistiche (qualche decennio fa) e delle utopie finanziarie individualistiche (e questa è storia degli ultimi anni, della grande crisi dell'economia finanziaria nella quale siamo tuttora immersi), occorre dare spazio, a nostro giudizio, a pratiche capacitanti e liberatrici dal bisogno che favoriscano la mutualità, la reciprocità, l'investimento sulla ricchezza condivisa, la cura sociale dei beni comuni.

3.7. Educazione e sviluppo

Possiamo allora concludere dicendo che il nesso fondamentale e complessivo che si istituisce, e che rappresenta il fecondo orizzonte di lavoro di una ricerca pedagogica sul concetto di capacitazione, è quello tra educazione e sviluppo.

In questo senso il *capability approach* può assurgere al ruolo di paradigma: siamo all'interno di un percorso estremamente difficile (perché liberare le energie delle persone e delle comunità nel contesto odierno è estremamente problematico), ma forse proprio la grave crisi socio-economica planetaria nella quale siamo immersi paradossalmente lo favorisce e lo impone.

Più che puntare su logiche di carattere riproduttivo, sullo sviluppo di abilità o di competenze standardizzate, diventa decisivo scommettere sulla capacità (che è tipica dell'educazione e della formazione) di muovere l'azione, di coltivarne la prospettiva valoriale e assiologica, di indicare la direzione di senso e il respiro ideale dell'intraprendenza umana.

Verrebbe da dire, concludendo questo nostro brain-storming, che di queste cose la pedagogia parla da oltre un secolo: se ripensiamo alla cultura dell'attivismo, alle istanze del pensiero personalista, a tutto il percorso che abbiamo fatto negli ultimi trent'anni sul concetto di competenza, possiamo affermare abbiamo già camminato in questa direzione.

Ora altre scienze, le scienze forti che dettano i termini del dibattito culturale, quelle economiche e politologiche, ci dicono che la chiave, il punto archimedeo dello sviluppo dei prossimi decenni è una chiave di carattere culturale ed educativo: tutto quell'insieme di fattori che può generare soggettività a livello personale e a livello comunitario.

Con tali saperi è importante e utile dialogare, nella consapevolezza che occorre riappropriarsi da protagonisti, in modo creativo e non subalterno, di una soggettività culturale che affonda le sue radici in un passato antico ma ancora fecondo.

Bibliografia

- AA.VV. (2007). *Sussidiarietà ed educazione*. Milano: Mondadori-Fondazione per la Sussidiarietà.
- Anand, P., Hunter, G., Smith, R. (2005). Capabilities and Well-Being: Evidence Based on the Sen-Nussbaum Approach to Welfare. *Social Indicator Research*, 74(1), 9-55.
- Barbuto, R., Biggeri, M., Griffo, G. (2011). Life project, peer counselling and self-help group as tools to expand capability, agency and human rights. *Alter*, (5)3, 192-205.
- Bellanca, N., Biggeri M. (a cura di) (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Devastato, G. (2012). *Oltre la crisi. Quali sfide per il welfare dei soggetti*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Khader, S. (2008). Cognitive Disability, Capabilities and Justice. *Essays in Philosophy*, 9, 1-22.
- Magni, S.F. (2006). *Etica delle capacità. La filosofia pratica di Sen e Nussbaum*. Bologna: Il Mulino.
- Muschitello, A. (2012). *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*. Bari: Progedit.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge, MA-London, UK: The Belknap Press of Harvard University.
- Nussbaum, M.C., Sen, A.K. (Eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Otto, H-U., Ziegler, H. (2006). Education and Capabilities. *Social Work and Society*, 4, 2, 269-287.
- Otto, H-U., Ziegler, H. (Eds.) (2010). *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: a Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 17-33.
- Sen, A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Unterhalter, E. (2003). The capabilities approach and gendered education. *Theory and Research in Education*, (1)1, 7-22.
- Unterhalter, E., Walker M. (Eds) (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. London-New York: Palgrave.
- Vittadini, G. (a cura di) (2007). *Che cos'è la sussidiarietà. Un altro nome della libertà*. Milano: Guerini e Associati.
- Walker, M. (2005). The capability approach and education. *Educational Action Research*, 13, 105-122.
- Zamagni, S. (2008). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.



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.

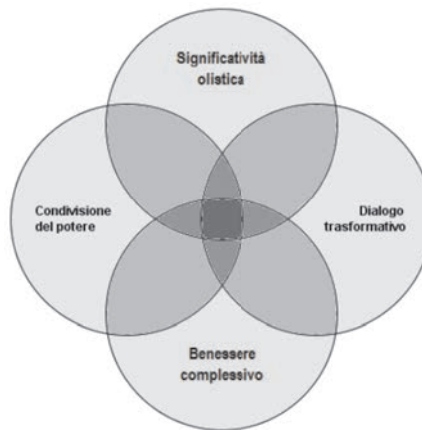


Fig. 1 - La democrazia olistica (Woods 2011, 10)

- *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; Michellini 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.

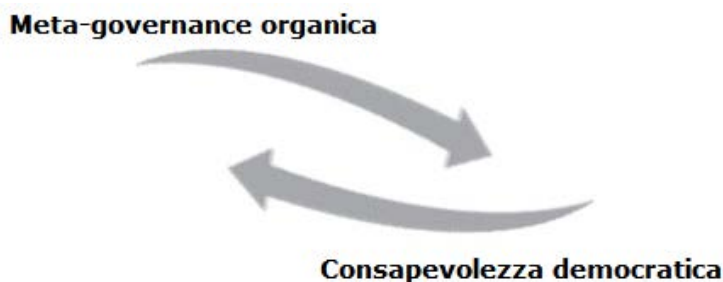


Fig. 2 - Chiavi del cambiamento

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 agenzialità, 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'agenzia 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).

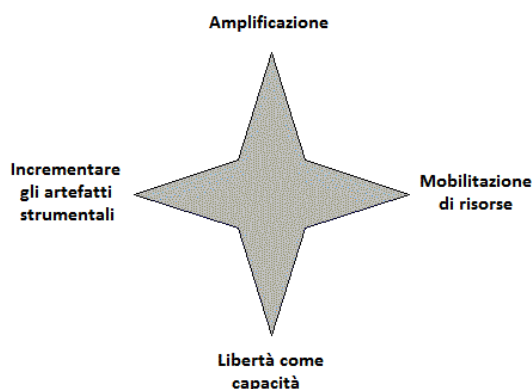


Fig. 3 - Elementi delle strategie di adattamento

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.

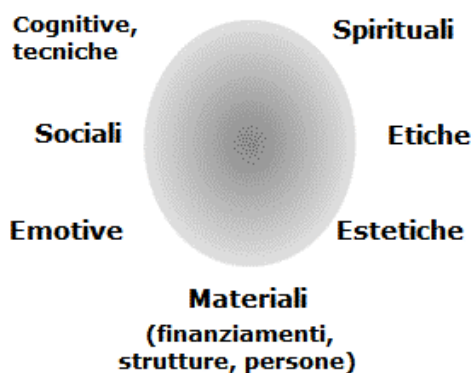


Fig. 4 - Risorse simboliche e materiali

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.

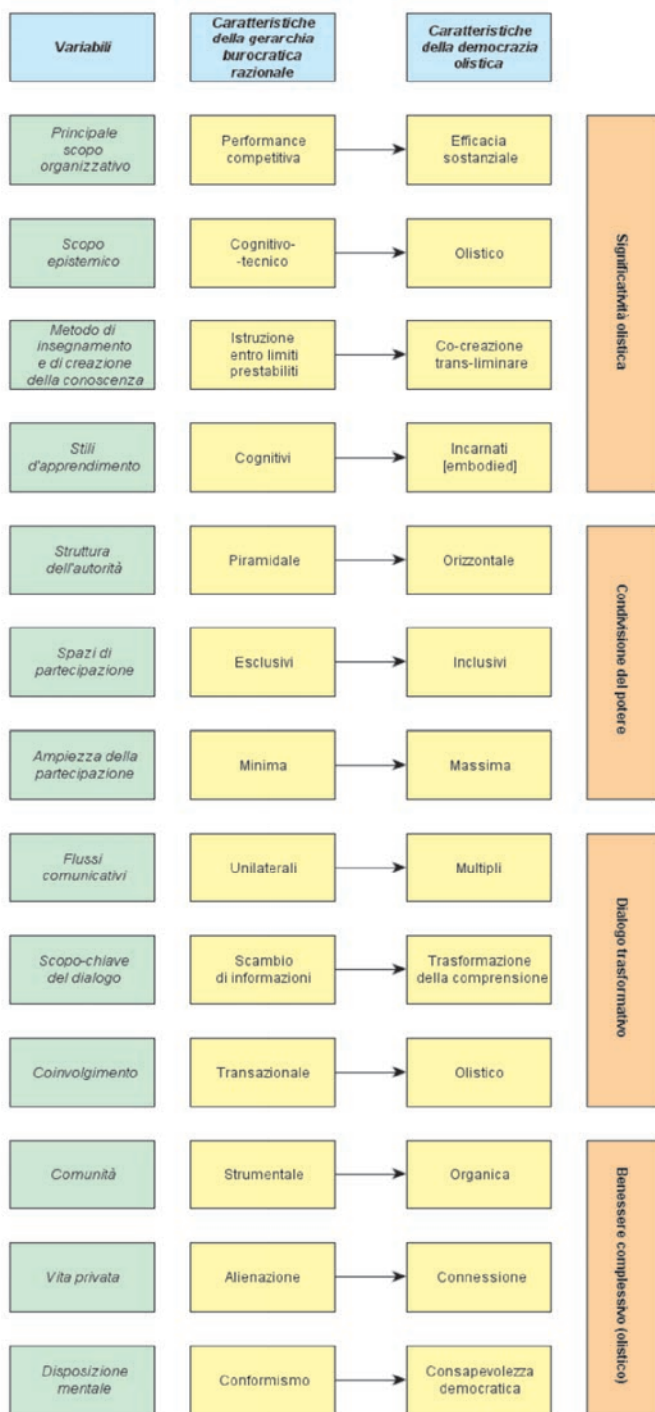


Fig. 5 – Gradi di democrazia: un quadro analitico

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-

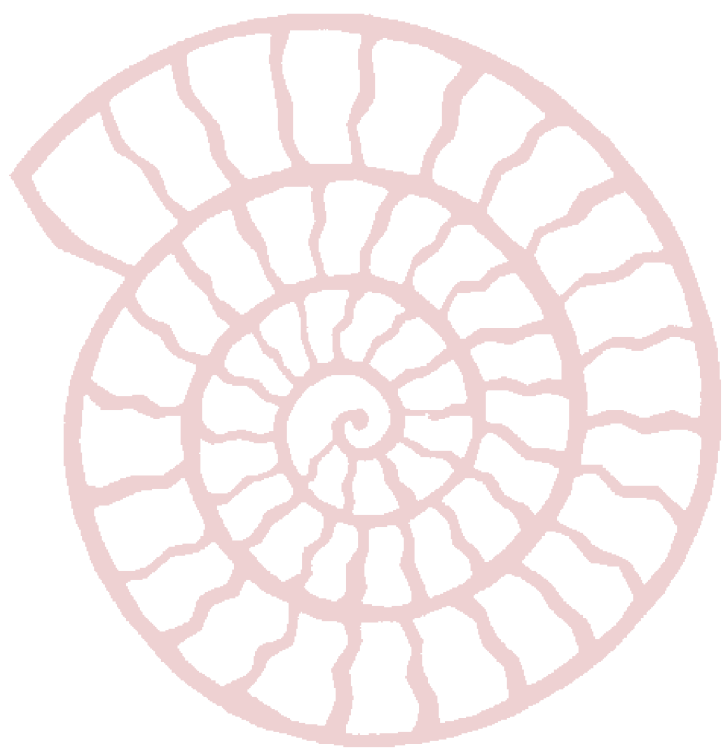
nativo nel sistema educativo-formativo, destinato ad alimentare e accrescere le forme di cooperazione a tutti i livelli, non solo a quello didattico.


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.





La mente pertinente come condizione 'capacitante'

The pertinent mind as one of the conditions for capacity-building

Ines Giunta
Università di Catania
giuntaines@yahoo.it

ABSTRACT

The economic interpretive conception of reality is inclined towards evaluating actions' outcomes in terms of utility, wealth or quality of life. By abandoning this view, one is immediately thrown into a humanist perspective. The most pressing issue raised by humanism is that of understanding human condition through new interpretive categories—all of them aimed at assuming the person as an end. The "human being" could not be redefined without prioritizing her fulfilment for what concerns the quality of the entities she may become or do as the result of satisfying constructing practices. In brief, the human being is to be understood in terms of comprehensive capacity building.

With regard to this need, this paper will attempt to argumentatively describe the necessary condition for an individual to accomplish her own task. The starting point of this study will take into account capacity building as what emerges from the intersection of the theories of Sen, Nussbaum and Arendt. In particular, the fulfilment of her tasks is undertaken by the individual whenever capacity building is achieved by the mind. This kind of mind is thus defined as "pertinent". A new paradigm is thus outlined, which provides a new conception of knowledge by means of pedagogic resilience: the economic requalification backs up an idea of mind whose features imply the aforementioned new paradigm of knowledge. In order to achieve this positive end, however, economical requalification shall be addressed in terms of human development.

Abbandonare ogni tentazione di far ricorso ad una concezione interpretativa della realtà meramente economicista, così incline a focalizzare l'attenzione su ciò che si riesce a mettere in atto giudicandolo in termini di utilità, di opulenza o di qualità della vita, immette necessariamente in una prospettiva umanistica, che pone, come quesito più pressante, quello di leggere la condizione umana sulla base di nuove categorie interpretative, tutte ugualmente orientate ad assumere la persona come fine. E non si può ripensare 'l'umano' se non, prioritariamente, in termini di una sua piena realizzazione rispetto alla qualità delle cose che può essere o fare in maniera costruttiva e soddisfacente, o, in sintesi, in termini di una piena capacitazione delle sue possibilità.

Concepita in riferimento a questa esigenza, la riflessione che segue tenterà una descrizione argomentata delle condizioni necessarie perché ogni singola persona possa riuscire nel compito delineato a partire dall'assunzione

di una interpretazione della capacitazione frutto della triangolazione delle prospettive interpretative delineate da Sen, Nussbaum e Arendt. In particolare si verificherà se e a quali condizioni la mente possa svolgere una funzione capacitante, se questo tipo di mente possa connotarsi come 'pertinente' e quale debba essere il paradigma esplicito di riferimento. Si considererà, dunque, la 'tenuta' pedagogica di un nuovo modo di concepire la conoscenza, geminazione diretta del tipo di mente delineato e funzionale, o, meglio, pertinente rispetto ad un progetto di riqualificazione economica, che è, e deve essere prioritariamente, un progetto di sviluppo umano.

KEYWORDS

Pertinent mind, Capacity building condition, Functions, Failures, Meta-cognition

Mante pertinente, condizione capacitante, Funzionamenti, Failures, Metacognizione

1. Declinare in senso pedagogico il concetto di capacitazione

Se si è interessati ad una valutazione del grado di soddisfacimento della persona che assuma come criterio discriminante le capacità di fare o di essere di cui essa effettivamente gode, allora bisogna ritenere che le «[...] risorse che essa ha, o i beni primari che possiede, possono essere indicatori molto imperfetti del loro raggiungimento e guardare, invece, alle possibilità di scelta di cui di fatto dispone» (Sen 2000, 61): non c'è alcun modo, infatti, di desumere dalla percentuale pro capite del prodotto interno lordo se e in che misura siano state sviluppate le potenzialità e le abilità di ogni singolo, se questi abbia potuto realizzare il proprio progetto di vita o se sia stata salvaguardata la sua dignità. Ed è in virtù di questa nuova prospettiva interpretativa che matura l'esigenza di un diverso orizzonte di riferimento: assunti i connotati della necessità di sostenere la persona nel processo di realizzazione di sé, il problema diventa riconoscibile, infatti, come non più solo di matrice economica, ma anche pedagogica e si delineano tutta una serie di domande ugualmente finalizzate a declinare i termini della questione in maniera funzionale ad una loro efficace collocazione all'interno del nuovo contesto di riferimento.

È sulla base di queste considerazioni che, prima di procedere nel ragionamento, sembra opportuno che ci si soffermi su una disambiguazione del concetto di capacitazione, pietra angolare di questo nuovo ambito di riflessione.

Dato per assioma che per mettere a fuoco le reali possibilità che un individuo ha di perseguire e realizzare i propri obiettivi non si debba tener conto solo delle risorse in suo possesso e ritenendo, comunque, garantito l'accesso ad esse, sia pure in virtù di una forzatura logica (comprensibile, tuttavia, essendo questa una riflessione di natura pedagogica e non economica o sociale), bisogna concentrare l'attenzione sull'elemento che consente la conversione delle risorse in capacità di promuovere gli scopi, ovvero, le capacità personali.

Nella concezione di Sen, le capacità personali nascono dall'incontro tra due fattori: la possibilità di funzionamento, da un lato, e la capacità di funzionare, dall'altro. Si focalizzerà inizialmente l'attenzione sulla natura della possibilità di funzionamento.

Nato negli anni '80 nell'area del welfare economy ad opera di Amartya Sen, il concetto di 'funzionamento' si riferisce a ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, cioè ad attività o stati ai quali la persona attribuisce valore e che

ne determinano il benessere, che vanno dai più elementari (come essere nutriti, istruiti, vestiti, in buona salute) ad attività o condizioni personali molto complesse (come essere felici, essere in grado di prendere parte alla vita della comunità, avere rispetto di sé) (Sen 2001). Non si tratta, è bene sottolinearlo, semplicemente di abilità personali, ma della combinazione tra queste e l'ambiente sociale, politico ed economico.

Per indicare l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che ciascun individuo è in grado di realizzare, Sen conia il termine 'capability', la cui traduzione comporta non poche difficoltà: quella più in uso negli scritti di settore fa ricorso al lemma 'capacità', con il quale, però, nella tradizione italiana, si fa riferimento semplicemente all'attitudine di una persona di riuscire nella realizzazione di un compito. L'adozione di questo termine si risolverebbe, dunque, in una mortificazione del suo significato, nulla dicendoci della sua natura di riflesso empirico della dimensione trascendentale della libertà -di cui ogni individuo gode -di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro e realizzare, così, il proprio progetto di vita. Sembrerebbe, pertanto, più adeguato fare ricorso ad un neologismo, come quello di 'capacitazione', che rimandi subito alla mente il significato inteso dallo Studioso.

Per quanto il ventaglio dei funzionamenti di una persona possa essere potenzialmente molto vasto, tuttavia esso è soggetto a due vincoli, che ne limitano l'interpretazione in maniera significativa. Il primo emana dalla necessità di rimanere aderenti alla realtà: occorre, infatti, blindare il concetto perimetrandolo rispetto alle reali possibilità che si offrono ad una persona, escludendo, così, tutto ciò che, per quanto risulti desiderabile, non è concretamente realizzabile, fattibile. Mentre il secondo vincolo attiene alla sfera etica e opera una seconda restrizione del termine in direzione dell'inclusione solo di quelle possibilità a cui le persone attribuiscono valore, escludendo, così, di fatto, sulla base del codice di comportamento adottato, le attività o gli stati possibili ma non desiderabili.

Si arriva, così, per questa via, al secondo fattore: rappresentabili idealmente come un insieme di vettori, le varie combinazioni alternative di funzionamenti che le persone possono realizzare vanno, infatti, ad identificare la loro propria capacità di funzionare, interpretabile come ciò che esse sono in grado di fare sulla base di «[...] caratteristiche personali pertinenti, quelle che governano la conversione delle risorse in capacità di promuovere i propri scopi» (Sen 2001, 79). Ora, per quanto illuminante ai fini della promozione di un modello socio-economico alternativo, l'approccio di Sen mira, tuttavia, prioritariamente ad «[...] identificare nella capacità il criterio più adeguato di confronto ai fini della valutazione della qualità della vita» (Nussbaum 2012, 27), tralasciando, così, volutamente la disamina della natura di queste capacità. Se lo si adopera, invece, allo scopo di sviluppare una riflessione critica sulle politiche educative, allora diventa determinante un'analisi approfondita delle capacità a partire dalla loro definizione, dalla quale emergono almeno due criticità, distinte ma fortemente correlate tra di esse, che non possono sfuggire alla sensibilità del pedagogo e sulle quali, in maniera coerente con lo scopo proposto di declinare una teoria economica in termini pedagogici, si ritiene doveroso soffermarsi.

La prima riguarda l'accento posto su ciò che le persone 'sono' in grado di fare, come se chi si occupa di formazione potesse limitarsi semplicemente ad una presa d'atto delle capacità del singolo individuo e non dovesse avere, al contrario, un ruolo proattivo, che sia orientato, cioè, soprattutto a ciò che le persone 'possono essere messe in grado di fare' e che punti sulle metodologie e gli strumenti utili a pianificare tempestivamente le azioni opportune per sostenere la capacitazione. Ci si immette, così, nella direzione intrapresa dalla Nussbaum,

la quale, orientando l'approccio alla costruzione di una teoria della giustizia sociale di base, approfondisce proprio l'aspetto della natura delle capacità, operando una distinzione tra capacità di base, «[...] facoltà innate della persona che rendono possibili lo sviluppo e l'addestramento successivi» (Nussbaum 2012, 31), capacità interne, «[...] caratteristiche o abilità acquisite o sviluppate in interazione con l'ambiente sociale, familiare e politico» (Nussbaum 2012, 28-29) e capacità combinate, «[...] la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere effettivamente scelti i funzionamenti» (Nussbaum 2012, 29). Assumendo la persona come fine, la Nussbaum vede nel raggiungimento di un alto livello di capacità la realizzazione del rispetto della 'dignità umana', principio cardine dell'approccio. A sostegno di questa visione, essa introduce il concetto di 'soglia', imponendo così, almeno a livello teorico, l'idea che occorra stabilire, innanzitutto, un livello minimo sociale di accesso alle capacità, orientare, poi, le persone perché vi si avvicinino e creare, infine, le condizioni per il loro raggiungimento. Essa redige, inoltre, una 'lista' di sfere di capacità irrinunciabili: tra queste, quella denominata 'Ragion pratica', da intendersi come la capacità di «Essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita» (Nussbaum 2012, 40) risulta particolarmente feconda di spunti di riflessione per la Scienza della formazione, in quanto offre in maniera inequivocabile indicazioni preziose su quello che sembra profilarsi come il compito a cui essa è chiamata per il futuro.

Il concetto di capacità è, poi, intimamente collegato con quello di 'azione' (rinvenibile nella definizione di capacità di funzionare come 'ciò che le persone sono in grado di fare'): una capacità di base esige, infatti, sempre per sua stessa natura, di passare dalla potenza all'atto. Si approda, così, alla seconda criticità, quella che mette in evidenza la necessità di sottrarre il concetto di agire ad un generico operare, interpretazione facilmente asservibile a logiche di tipo utilitarista. Occorre disporre, invece, in questo caso, di un'idea concettualmente 'forte' di azione che ne fissi il significato su una concezione qualificante della persona, riconosciuta come responsabile dei processi di scelta, molto vicina a come la immagina Hanna Arendt: un agire in senso pieno, dunque, che non appartiene ad una dimensione necessitata (lavoro), né utilitarista (operare), ma che è atto libero, «[...] indipendente dalle necessità e dalle esigenze umane» (Arendt 1958, 11), l'unico in grado di perseguire e raggiungere un modo di vita autonomo e autenticamente umano. In questo senso, l'agire, che nel suo significato originario fa riferimento al prendere un'iniziativa, iniziare, non è da intendersi come l'inizio di qualcosa, ma di qualcuno: è agendo che «[...] gli uomini rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano» (Arendt 1958, 130).

Rivisitata, dunque, nelle maniere indicate, la definizione di Sen del significato di capacità potrebbe essere riformulata come 'ciò che le persone possono essere messe in grado di agire liberamente'.

Collocato al punto di intersezione di queste, diverse, ma complementari, prospettive interpretative, il concetto di capacitazione assume, così, significato e pregnanza anche dal punto di vista pedagogico, in riferimento al quale riflettere sulla capacitazione significa, dunque, cercare di comprendere come restituire alla persona la capacità di agire in senso pieno, premessa essenziale alla costruzione identitaria, all'epifania di ogni persona.

E se a questo punto lo scopo per l'economia non può che essere quello di utilizzare il criterio identificato per confrontare e classificare i risultati dello sviluppo e per la sociologia quello di costruire una teoria della giustizia sociale basata

sulla definizione delle capacità ritenute centrali, per il pedagogo non può che essere quello di garantire l'efficacia dell'operazione di conversione delle risorse in capacità di promuovere gli scopi.

Coerentemente con le esigenze storiche delineate, dunque, e con il settore di indagine che le è proprio, l'area di interesse per la Scienza della formazione diventa, dunque, quella appena identificata e perimetrata delle caratteristiche personali pertinenti, in ordine alla quale si gioca la possibilità di una piena capacitazione.

2. Disamina delle caratteristiche personali pertinenti

A che condizioni è possibile definire 'pertinente' una caratteristica personale? A quale tipo di operazione mentale si fa riferimento quando si parla di processo di 'conversione' dei beni principali in capacità di promuovere gli scopi? Perché, anche nei casi in cui è garantito l'accesso alle risorse, si assiste, spesso, alla difficoltà delle persone nello scegliere quale adottare tra gli stili di vita alternativi, o, per dirla con Sen, di scegliere quale preferire tra le combinazioni alternative di funzionamenti 'possibili'? Come spiegare il comune senso di disorientamento di fronte al compito? Queste ed altre domande guideranno lo sforzo conoscitivo compiuto nel segno della riflessione su quello che da più parti viene percepito come il 'problema dell'uomo contemporaneo'.

Se la capacitazione di una persona è la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti, allora si può presupporre che prima di operare la scelta di uno piuttosto che di un altro stile di vita essa debba compiere almeno tre operazioni mentali: deve analizzare le possibilità (tra quelle realizzabili per sé), valutare la loro adeguatezza (rispetto ad una personale scala di valori), compiere una scelta (da intendersi come vero e proprio esercizio di libertà). Analisi, valutazione e scelta compongono il 'processo di capacitazione'. Ne discende che se l'esito del processo è incerto o erroneo, questo debba necessariamente dipendere da una failure di processo e si debba cercarne le cause ad un 'livello logico più alto', dove risiedono i presupposti impliciti di pensiero responsabili della scelta dei criteri di selezione e di organizzazione delle informazioni, quelli che forniscono una 'visione' del mondo che influenza grandemente proprio le operazioni di analisi delle possibilità, di valutazione della loro adeguatezza e, infine, di scelta. Ogni atto cognitivo avviene, infatti, in seno al dominio di un paradigma che contiene i concetti fondamentali o le categorie dominanti dell'intelligibilità e, nello stesso tempo, il tipo di relazioni logiche di attrazione/repulsione (congiunzione, disgiunzione, implicazioni o altri) tra questi concetti o categorie: esso «[...] svolge un ruolo allo stesso tempo sotterraneo e sovrano in ogni teoria, dottrina o ideologia. È inconscio, ma irriga il pensiero cosciente, lo controlla e, in questo senso, è anche sovracosciente» (Morin 2001, 23). Ogni cambiamento che riguarda l'attitudine a selezionare, a organizzare e mettere in relazione le conoscenze deve necessariamente riguardare, dunque, innanzitutto il cambiamento paradigmatico.

Qual è, dunque, il paradigma di cui facciamo uso? Perché non ci aiuta nella conversione?

Mutuando dalla biologia il principio che nel processo evolutivo vi siano due componenti contrastanti, Bateson lo applica ai processi mentali, formulando una delle spiegazioni più convincenti di come questo scollamento tra 'possesso delle informazioni/capacità di scelta' possa avvenire. Studioso attento della peculiare natura di queste componenti, egli rileva come nel caso del processo evoluti-

vo le componenti contrastanti possano essere identificate nel fenomeno di conservazione, che impone che «[...] ogni cosa nuova si conformi o sia compatibile con le regolarità dello stato precedente» (Bateson 1979, 289), e nel fenomeno di mutazione adattativa, che comporta un adeguamento funzionale alle esigenze dell'ambiente. Nonostante il carattere diadico del rapporto tra di esse abbia a lungo persuaso che si trattasse di verità inconciliabili, è possibile, e auspicabile, tuttavia, offrire un'interpretazione dell'opposizione tra i poli del mondo vivente non come di un ostacolo, per il superamento del quale si impone il vincolo di una scelta, ma come di una componente necessaria alla vita, in relazione alla quale operare un'imprescindibile combinazione (Bateson 1979).

Applicato al processo mentale, il cambiamento ha radici nell'immaginazione e «il conservatorismo ha radici nella coerenza e nella compatibilità, le quali si accompagnano a [...] rigore del processo mentale» (Bateson 1979, 291). È quando queste due componenti non vanno al passo l'una con l'altra che avviene un progresso unilaterale: così può succedere che prevalga l'aspetto conservatore, frutto di una 'mente obsoleta', che utilizza un'epistemologia che esaspera gli strumenti della coerenza, della compatibilità e del rigore, fino a renderli inadeguati a leggere la realtà, interpretare il cambiamento e, conseguentemente, operare delle scelte. O che l'immaginazione oltrepassi il rigore e diventi allucinazione, un agire senza telos frutto di una 'mente onnipotente' orfana di un senso profondo dell'esistenza umana. In ogni caso, nessuna delle due visioni distorte può contribuire a fornire risposte adeguate e a sostenere la 'capacitazione'. La consapevolezza della verità epistemologica che le componenti del dualismo sono in realtà 'necessità dialettiche del mondo vivente' non sembra essere di per sé sufficiente a favorire una loro 'combinazione': a differenza di quanto avviene nell'evoluzione biologica, in seno alla quale esiste un meccanismo intrinseco di protezione del sistema genetico da un cambiamento troppo repentino, nelle culture e nei sistemi sociali la gestione di queste necessità dialettiche non può che essere affidata scientemente e consapevolmente a una mente in grado di assumersi la governance del processo combinatorio che Morin definisce 'mente pertinente', distinguendola, così, nettamente da quelle precedentemente descritte (Morin 2002). Per riuscire nel compito una mente pertinente deve possedere un'intelligenza generale delle cose del mondo che asserva immaginazione e coerenza ad un modello esplicativo della realtà che adotti come condizione imprescindibile un 'fiorire' dell'umano e delle mille diversità di cui è portatore che abbia come suo vincolo interno l'equilibrio tra esse, o, per dirla alla maniera di Sen, che abbia l'umano come fine e la capacitazione come obiettivo.

Dopo avere accostato il concetto di mente pertinente alla funzione di capacitazione, occorre ora costruire il concetto di pertinenza in riferimento alla mente in questo tempo, avendo cura di rendere chiara la visione del mondo che si ritiene più rispondente a quella attuale, che, in definitiva, è l'unico modo di cui l'uomo dispone per accedere a tutte le possibilità. È elaborando le argomentazioni necessarie a questa disamina che emergerà una definizione chiara dei modi in cui la mente pertinente può svolgere una funzione capacitante. Ma per costruire il concetto di pertinenza in riferimento alla mente, bisogna innanzitutto considerare il prodotto del suo esplicitarsi, la conoscenza, e agire sulle due dimensioni che le sono proprie, avendo cura di esplicitare, di volta in volta, se e in quale maniera diventi adeguata allo scopo delineato.

3. La funzione capacitante della mente pertinente

La conoscenza è comprensione e autocoscienza.

Comprendere significa com-prendere, cogliere insieme (il testo e il suo contesto, le parti e il tutto, il molteplice e l'uno). La comprensione può essere, a sua volta, distinta in comprensione intellettuale e comprensione umana: si condurrà, dunque, una sintetica analisi epistemologica-assiologica delle due componenti utilizzando allo scopo due domande fondamentali, 'Dov'è la conoscenza che perdiamo nell'informazione?' e, ancora, Dov'è la saggezza che perdiamo nella conoscenza?', individuate (con la sensibilità del poeta) da Elliot e sviluppate (con approccio scientifico) da Morin (Morin 2000), che sono sembrate particolarmente efficaci nell'imprimere alla riflessione una curvatura funzionale a derivare l'aspetto propriamente capacitante.

'Dov'è, dunque, la conoscenza che perdiamo nell'informazione?' O, tradotto in maniera più chiaramente riferibile alla capacitazione, perché proprio in quest'epoca, in cui l'accesso alla risorsa informazione sembra essere stato favorito e facilitato come mai prima nella storia dell'uomo grazie all'utilizzo delle tecnologie della comunicazione, si registra una diffusa difficoltà nel tradurre le informazioni in conoscenza, conditio sine qua non per la realizzazione del proprio progetto di vita? Per comprendere le motivazioni alla base di questa difficoltà bisogna riconoscere con Morin (2000) che una parte ponderosa della responsabilità potrebbe essere attribuibile al fatto che esiste una comune tendenza ad operare una progressione della conoscenza principalmente per sofisticazione, formalizzazione e astrazione delle conoscenze particolari e solo in misura minore per attitudine a integrare queste conoscenze nel loro contesto e nel loro insieme globale: tuttavia, vi è reale comprensione solo quando c'è organizzazione, quando, cioè, le informazioni vengono collocate in un contesto e poste in relazione.

In particolare, mettere in contesto è un presupposto essenziale ai fini dell'efficacia del funzionamento cognitivo (Morin 2000) in quanto è l'operazione che contribuisce più di tutte a dotare di senso, di volta in volta, le informazioni, situando ogni evento, dato o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il proprio ambiente culturale, sociale, economico, politico e naturale e rendendoli, così, interpretabili, accessibili, comprensibili, appunto, alla luce delle loro specificità.

Si pone, dunque, prioritariamente la necessità di ricollocare l'umano rispetto al contesto attuale, che Morin (2002) ravvisa non più nei 'singoli' luoghi (città, nazioni, continenti), ma nel pianeta nel suo 'complesso' (l'insieme delle persone, delle culture, delle località). Filiazione storica della globalizzazione, segnatamente l'unificazione dei mercati a livello mondiale che ha prodotto come suo esito più evidente l'adozione di modelli di consumo e di produzione più uniformi e convergenti, e della mondializzazione, l'estensione del fenomeno di uniformazione ai problemi politici, economici e sociali, con il termine planetarizzazione Morin indica una sorta di mondializzazione dell'umanesimo, maturata in seno ad una miriade di correnti spontanee che si sono fatte carico, a vario titolo e per scopi diversi, delle dimensioni umane che scaturiscono dalla complessità dei processi antropologici, storici ed esistenziali in atto, tutti ugualmente riconducibili, tuttavia, alla maturazione di una comune coscienza di appartenenza a una comune patria terrestre. Alla luce di queste considerazioni, occorre, dunque, comprendere come assolvere al compito di vivere la condizione umana allargata alla sua dimensione planetaria e orientarla a scopi comuni, trovando un giusto equilibrio tra cosmopolitismo terrestre e nazionalismo, tra riconoscimento di una matrice comune e rispetto delle diversità. In particolare, è nella difficoltà a prendere in considerazione, prima, e ad accettare, dopo, la planetarizzazione co-

me condizione mentale basilare che si può riconoscere una prima causa delle failures del processo di 'conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi': il 'bene' accesso alle informazioni non si traduce in una corrispondente capacità di 'leggere la realtà', rendendo fallaci, di fatto, tutta la serie di operazioni da essa derivano.

Una mente pertinente è, dunque, una mente capace di *'collocare ogni informazione nel contesto planetario'*. Essa svolge una funzione capacitante in quanto iscrive le possibilità di realizzare se stessi' all'interno di quelle che realisticamente scaturiscono dalla consapevolezza di questa *'comune filiazione planetaria' per ogni singola persona*.

Tuttavia, ai fini di una reale comprensione non può bastare situare ogni cosa o evento in un orizzonte di riferimento: è necessario tenere conto anche del tipo di legami che lo caratterizzano. All'interno di un sistema complesso come quello planetario, 'mettere in relazione' non può che tradursi nello sforzo di dover sempre considerare ogni fatto o fenomeno come emergente dall'interconnessione, dall'interazione e dalla retroazione tra gli elementi che lo compongono e tra questi ultimi e l'ambiente: questo vuol dire che ogni volta che una componente agisce su un'altra si attiverà un processo di feedback di quest'ultima sulla prima e si produrranno fenomeni che hanno caratteristiche proprie non assimilabili alla sommatoria degli elementi che compongono il sistema. Caratteristica tipica della dinamica delle interazioni tra le componenti dei sistemi complessi è l'estrema sensibilità alle perturbazioni, anche piccole, che presenta, come sua logica conseguenza, una modificazione del suo comportamento e della sua evoluzione. Il concetto applicato al 'sistema umanità' comporta un'assunzione di responsabilità in merito alle scelte compiute non più solo in riferimento alla sfera personale, ma allargato all'intera comunità 'planetaria'.

Ora, alla luce di queste considerazioni appare chiaro come un'altra causa delle failures del processo di 'conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi' possa risiedere proprio nella cecità di fronte alla fitta trama delle relazioni che vi si dispiegano: il 'bene' accesso alle informazioni non si traduce in una corrispondente capacità di saper valutare le ricadute che l'utilizzo che ne facciamo determina incontrovertibilmente, sia in positivo che in negativo, sullo stato di tutto il sistema.

Una mente pertinente è, dunque, una mente capace di *'collocare ogni informazione nel contesto planetario' tenendo conto 'dell'insieme di relazioni e interazioni complesse in cui si iscrive'*. Essa svolge una funzione capacitante in quanto traccia le possibilità di realizzare se stessi' all'interno di quelle che realisticamente scaturiscono per ogni singola persona dalla dimensione planetaria' ed ha ben chiaro il peso che, in una logica sistemica, ogni scelta di combinazioni operata dal singolo avrà sulla comunità.

Ma se questo può contribuire ad esplicitare a quali condizioni l'informazione possa diventare conoscenza, lascia ancora in ombra un elemento determinante, che non riguarda più l'aspetto prettamente intellettuale, ma che ha a che fare con una riflessione speculativa intorno ai comportamenti da adottare: 'dov'è, dunque, - chiede Morin utilizzando i versi suggestivi di Elliot - la saggezza che perdiamo nella conoscenza?'

Conoscere non equivale a sapere agire, a saper scegliere quali funzionamenti realizzare: il fatto che più funzionamenti siano possibili non li rende, infatti, tutti ugualmente desiderabili o auspicabili. Senza un senso forte dell'umano, attorno al quale coagulare tutte le conoscenze, queste si riducono, infatti, ad una dotta, ma sterile sequela di dati, del tutto inadeguata al compito di orientare alla scelta. Per riassumere il controllo sui processi in atto, siano essi scientifici, tecno-

logici, sociali, politici o economici, occorre, dunque, poter disporre di un profondo sapere, una condizione di perfezione che unisce alle doti intellettuali, cioè il possesso di una profonda conoscenza, anche le doti spirituali e morali, ossia un saggio discernimento nel giudicare e nell'operare da un punto di vista etico, (Morin 2001): solo a queste condizioni è possibile parlare realmente di libertà. Ma per poter sapere quali comportamenti adottare bisogna prioritariamente avere chiaro quale debba essere il modello preso come riferimento: e quale se non quello che deriva, come naturale filiazione, dalla 'condizione' di planetarizzazione, capace di coniugare in sé il singolare con il plurale, le esigenze di sviluppo economico con quelle di sviluppo umano, il rispetto per il 'micro' con quello per il 'macro'. Ed è a questo modello che, responsabilmente e coerentemente, bisognerebbe ispirare ogni comportamento, decisione, desiderio e azione in questo preciso momento storico.

Ne consegue, per tornare allo scopo prioritario di questa riflessione, che una mente pertinente è, dunque, una mente capace di 'collocare ogni informazione nel contesto planetario', di tenere conto 'dell'insieme di relazioni e inter-retroazioni complesse in cui si iscrive' e *di interpretarle in riferimento al modello etico scelto*. Essa svolge una funzione capacitante in quanto traccia le possibilità di realizzare se stessi' all'interno di quelle che realisticamente scaturiscono per ogni singola persona dalla dimensione planetaria', avendo ben chiaro il peso che, in una logica sistemica, ogni scelta di combinazioni operata dal singolo avrà sulla comunità e *uniformandola, pertanto, a precisi principi etici*.

Chiarito in che modo avvenga una comprensione efficace, per ultimare la disamina di cosa sia la conoscenza, passaggio funzionale alla riflessione in atto, Morin introduce un ultimo aspetto, forse il più insidioso, nel quale sembra possibile riconoscere la terza tipologia di failures del processo: il rischio dell'errore. Ogni conoscenza è, infatti, riconoscibile come una ricostruzione, una traduzione operata da una mente-cervello facendo uso degli strumenti concettuali propri della cultura e del tempo in cui avviene (Morin, 2000). Niente e nessuno può considerarsi al di sopra di una tale eventualità, ma per tutti è possibile, innanzitutto, riconoscerne l'esistenza e, conseguentemente, vigilare perché non accada: si tratta di un compito difficoltoso, complesso, permanente, che richiede la capacità di lavorare su se stessi ad un livello logico superiore a quello nel quale possono essere assimilate le operazioni descritte fino ad ora e la disponibilità a farlo nonostante si tratti di un'impresa difficoltosa.


È sulla base di queste considerazioni che sembra possibile poter dare, in definitiva, una definizione di mente pertinente rispetto alle esigenze storiche, economiche e sociali precedentemente delineate come di una mente capace di 'collocare ogni informazione nel contesto planetario', di tenere conto 'dell'insieme di relazioni e inter-retroazioni complesse in cui si iscrive' e di interpretarla in riferimento al modello etico scelto e *alla luce di processi metacognitivi*.

Parimenti sembra essersi definita compiutamente la sua funzione capacitante in quanto traccia le possibilità di realizzare se stessi' all'interno di quelle che realisticamente scaturiscono per ogni singola persona dalla dimensione planetaria', avendo ben chiaro il peso che, in una logica sistemica, ogni scelta di combinazioni operata dal singolo avrà sulla comunità e uniformandola, pertanto, a precisi principi etici, *vigilando perennemente sul pericolo, sempre immanente, dell'illusione, dell'errore*.

Educare una mente alla pertinenza si presenta come un compito arduo, a tratti visionario, e, tuttavia, non ulteriormente procrastinabile in una logica capacitante.

Bibliografia

- Arendt, H. (1958). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (2000). *La diseguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori: Milano.



Le rappresentazioni condivise e l'esperienza di sé come agente

Shared representations and the experience of the self as an agent

Daniela Mario

Università Ca' Foscari di Venezia
lmariod@gmail.com

ABSTRACT

The following thoughts draw on some implications for the sciences of education resulting from neuroscience paradigm when supported by an embodied approach to knowledge—that is also consistent with the approach of a wider constructivist framework. The core idea is that of reasoning about the complex relationship between the intersubjective base level (shared representations or embodied simulation; ES) and the sense of agency. The aim is that of inquiring whether developed research and reflections on these concepts—such as the concept of affordances—could provide a basis that is consistent with Sen's construct of capability. The question which leads the argument is the following: since it assumes the intersubjective nature of the capability, can the capability approach provide a useful framework for the development of a new model for science training and education? In other words: could the logic of “capability” reinstate training's most authentic meaning?

Le riflessioni che seguono nascono da alcune implicazioni per le scienze della formazione derivanti dal paradigma neuroscientifico suffragato dall'approccio embodied della conoscenza e coerente con l'orientamento della più ampia cornice costruttivista.

L'idea è di ragionare intorno al complesso rapporto che intercorre tra l'intersoggettività di livello base (rappresentazioni condivise o embodied simulation; ES) e il senso di agency, per chiederci se le ricerche e le riflessioni maturate intorno a questi concetti, in particolare quelle riguardanti il concetto di affordances, possono fornire una base coerente al costruito di capability di A. Sen. La domanda che organizzerà l'argomentazione è la seguente: il Capability approach, proprio per il suo presupporre la natura intersoggettiva delle “capacitazioni”, può fornire una cornice utile all'elaborazione di nuovi modelli per le scienze della formazione e dell'educazione? O meglio ancora: la logica della “capacitazione” potrebbe restituire alla Formazione il suo significato più autentico?

KEYWORDS

Embodied Cognition, Intentional Consonance, Affordance, Agency, Capability

Cognizione Embodied, Sintonizzazione Intenzionale, Affordance, Agentività, Capacitazione

Introduzione

Negli ultimi anni abbiamo assistito ad un crescendo di proposte formative ed educative in risposta alle trasformazioni socio-economiche e ambientali che attraversano il nostro tempo. La cosa sorprendente, a parere di chi scrive, sta nel fatto che, nonostante molte cose siano cambiate, compresi “i cambiamenti di paradigma” invocati quasi annualmente, la maggior parte dei modelli offerti dalle scienze pedagogiche e della formazione continuano a proporre una visione dicotomica della realtà, cioè basata sulla tacita separazione oggetto/soggetto, interno/esterno, mente/corpo, ecc derivanti dalla celebre separazione cartesiana di *res cogitans* e *res extensa*. In altre parole, la maggior parte delle teorizzazioni psico-pedagogiche presuppongono implicitamente l’idea che la capacità di apprendere sia un fatto privato o personale, cioè attenga alla dimensione individuale o soggettiva, e che la formazione sia ancorata “al di fuori”: all’aula, ai programmi, alle strategie didattiche o, nella migliore delle ipotesi, alla predisposizione di “ambienti di apprendimento”.

Secondo l’approccio costruttivista invece, e il più recente approccio *embodied* che nel costruttivismo affonda le sue radici, la nostra conoscenza è il risultato di una costruzione attiva e interattiva con l’ambiente e deriva dal nostro continuo “fare esperienza” con le cose, gli altri e il mondo.

Il nostro sapere e quello che sappiamo fare, compresa la percezione di entrambi, si forma nei processi d’interazione e attraverso l’attribuzione di significati alla nostra esperienza. In questa costante interazione, il mondo sociale nel quale siamo inseriti e il linguaggio che utilizziamo, rivestono un ruolo fondamentale nella costruzione del significato che assume il mondo intorno a noi.

Secondo tale prospettiva la “costruzione” della conoscenza poggia su mappe neuro/cognitive che provvedono a categorizzare la realtà, sulla cui base interpretiamo il mondo e orientiamo i nostri comportamenti. L’apprendimento, in altre parole, non è più considerato il processo attraverso il quale le informazioni vengono tratte o trasmesse dall’ambiente esterno in un formato pre-costituito, ma diventa occasione di esperienza per il singolo, ovvero, luogo d’incontro della possibilità di costruire le informazioni stesse e la nostra capacità di usarle.

Secondo il costruzionismo sociale, il luogo della costruzione della conoscenza non è più la mente del singolo individuo, ma si colloca in quello spazio interattivo che si crea quando più persone si incontrano e comunicano. Equivale a dire che tutto quello che noi conosciamo è solo e soltanto ciò che passa attraverso le pratiche discorsive.

Inoltre, dalle recenti scoperte in ambito neuroscientifico, in particolare dopo la scoperta dei neuroni specchio e gli studi che ne sono seguiti, abbiamo la conferma che la natura umana è essenzialmente intersoggettiva, già a livello subpersonale, cioè a livello degli scambi neuronali. Vittorio Gallese parlando della *sintonizzazione intenzionale* generata dai meccanismi di rispecchiamento conseguenti la funzionalità *mirror*, scrive:

«La sintonizzazione intenzionale, generata dai processi di simulazione incarnata, è consustanziale al rapporto di reciprocità dinamica che sempre s’instaura tra il polo soggettivo e quello oggettivo della relazione interpersonale. L’intersoggettività diviene così ‘ontologicamente’ il fondamento della condizione umana, in cui la reciprocità definisce in modo fondativo l’esistenza» (Gallese 2008a, 37).

Il ragionamento qui sviluppato muove proprio dalla natura intersoggettiva del modo di funzionare della mente, per arrivare a sottolineare la natura intersoggettiva dei comportamenti agiti e dunque anche delle *capabilities*. Al fine di soddisfare questo intento nel presente contributo si esporrà brevemente, dapprima, la nuova architettura del funzionamento mentale disegnata dopo la scoperta dei neuroni specchio e le ragioni per cui Rizzolatti e Sinigaglia arrivano a sostenere che “...il cervello che agisce è anche e innanzitutto un cervello che comprende.” (Rizzolatti & Sinigaglia 2006, 3). Di seguito verranno utilizzati i concetti di *Sistema Multiplo di Condivisione dell’Intersoggettività* di Gallese, quale condizione basale per il realizzarsi di uno stato fecondo dal punto di vista formativo, e il concetto di *affordances* di Gibson in relazione al senso di *agency*. Infine si esploreranno le possibili somiglianze concettuali tra il concetto di *capability* di Sen e la percezione della realtà in termini di “intenzionalità” o di azioni-scopodirette (paradigma neuroscientifico) sulla cui base verrà proposta un’ipotesi di approccio formativo di natura intersoggettiva e agentiva.

1. Il funzionamento cognitivo prima e dopo la scoperta dei neuroni specchio

In questo contributo si potrà offrire solo una breve sintesi della sorprendente scoperta dei neuroni specchio da parte dei neurofisiologi dell’università di Parma (Rizzolatti, Gallese, Fadiga, Fogassi, Pellegrino 1996) nonostante essa meriti un’attenzione ben più approfondita considerate le sue implicazioni per le scienze psicopedagogiche e della formazione. In breve, è stato scoperto che grazie a una particolare classe di neuroni, individuati inizialmente nell’area premotoria della scimmia e successivamente anche nell’uomo (e in molte più aree di quelle individuate nella scimmia) l’osservazione di un’azione (ma anche l’ascolto o la lettura di un’azione) induce nell’osservatore l’attivazione dello stesso circuito neurale che si attiverebbe se fosse lui ad eseguire l’azione. I risultati ottenuti in diversi esperimenti hanno rilevato che: osservare, ascoltare, leggere, e perfino immaginare un’azione provoca “la simulazione” automatica di quella stessa azione (*embodied simulation*) e che tale pre-rappresentazione determinerebbe quindi una forma implicita di comprensione dell’azione nel farsi dell’azione stessa. Ne consegue che, se per osservare un’azione (percezione) utilizziamo la stessa pre-rappresentazione sensoriale-motoria che mi permette di lanciare i comandi per eseguirla (azione), consentendomi contemporaneamente di comprenderla (cognizione; non potrei attivare i circuiti collegati alla sua esecuzione se non avessi capito di che azione si tratta) significa che percezione, azione e cognizione hanno la stessa matrice generativa.

Un tale assunto, suffragato ormai da una consistente mole di esperimenti a livello internazionale, è così lontano dalle spiegazioni del funzionamento cognitivo del cognitivismo classico, da provocare un vero e proprio rovesciamento nella stessa concezione dell’architettura cerebrale e delle funzioni cognitive ad essa correlate. Infatti, se i processi percettivi, cognitivi e motori non sono così separati come abbiamo creduto per molto tempo, è facile immaginare come una tale concezione del funzionamento cerebrale comporti una trasformazione del modo di intendere l’intelligenza, le emozioni, il pensiero, il linguaggio, l’apprendimento...

L’idea stessa di “rappresentazione”, ad esempio, cessa di essere una copia oggettiva di “ciò che è là fuori” realizzabile in un codice computazionale indipendentemente dal supporto materiale. Successivamente alla scoperta dei neuroni specchio, la rappresentazione della realtà corrisponderebbe all’attivazione di

schemi percettivo-motori selezionati sulla base della sintonizzazione tra le mappe cerebrali preesistenti e le situazioni ambientali (risonanza motoria o rappresentazioni motorie condivise) la quale produrrebbe una pre-rappresentazione della situazione-stimolo, avviandone la comprensione in modo automatico.

La cosa ancora più sorprendente del funzionamento *mirror* è che questa particolare classe di neuroni non si attiva tanto in funzione della tipologia del movimento (afferrare, strappare, schiacciare, tenere..., come i neuroni motori) quanto in funzione dello scopo dell'azione osservata. I neuroni specchio permettono una comprensione immediata delle "intenzioni" altrui (scopi o "direzionalità" dell'azione) rendendo possibile una previsione del loro comportamento futuro. Per fare un esempio: osservare qualcuno che afferra una mela per portarla alla bocca o per deporla in un contenitore, attiva neuroni diversi perché lo scopo è diverso; diversamente, schiacciare una nocciolina per mangiarla o afferrare una mela per portarla alla bocca, attiva lo stesso neurone perché entrambe le azioni sono accomunate dallo scopo "mangiare".

Il fatto che il SNS (Sistema dei Neuroni Specchio), oltre a riconoscere lo scopo dell'atto motorio osservato, sia anche in grado di prevedere il successivo atto motorio dell'agente, quindi l'intenzione ultima dell'azione, è stato interpretato dai neurofisiologi di Parma come la possibilità che il SNS sia il meccanismo neurale alla base della capacità di comprensione delle intenzioni, che nella nostra specie ha raggiunto un alto grado di sofisticazione.

Se è stato dimostrato che i circuiti neurali mappano e conservano le relazioni intenzionali con l'ambiente (vedi anche esperimenti con le Reti Neurali Artificiali; Feldman e Narayanan 2004), allora anche la memoria, più che essere organizzata in magazzini e procedere per stadi di elaborazione successivi, emergerebbe dall'attivazione dei circuiti senso-motori che conservano le strutture di relazione agentiche richiamate dalla situazione-stimolo. Edelman ad esempio, concettualizza la memoria come una "proprietà dinamica di sistema basata sulla ricategorizzazione, non un archivio fisso di tutte le varianti di una scena" (Edelman 2007, 55), per cui il rafforzamento e l'indebolimento di alcune sinapsi, in funzione di una reiterata attivazione, influenzerebbe il coinvolgimento di alcuni circuiti a scapito di altri. Memoria e attenzione si configurerebbero quindi come capacità di selezionare e combinare attivamente e creativamente le risorse disponibili e distribuite nelle varie cortecce, con le condizioni rese possibili dall'ambiente, dirigendole verso un'unica destinazione.

Secondo Gallese e Lakoff (2005) l'architettura cerebrale che controlla l'azione, sarebbe stata successivamente adattata come nuova struttura neurofunzionale per il pensiero e il linguaggio, pur mantenendo la sua funzione originale. Gallese (2008b) sostiene che la struttura neurofunzionale all'interno dell'area premotoria (dove si trova il sistema *mirror* e che corrisponde all'area di Broca) che prepara la sequenza appropriata all'azione finalizzata, potrebbe essere sfruttata per la strutturazione frastica del linguaggio e del pensiero (Gallese e Lakoff 2005).

Seguendo questa direzione, anche la comprensione e l'apprendimento di nuovi concetti non sarebbero tanto considerati il risultato di mappe mentali interne quanto eventi collegati al realizzarsi di uno stato di sintonizzazione tra pattern interni ed esterni (cioè tra quelle che chiamiamo risorse interne e modellizzazioni esterne). Gallese ipotizza che il livello di sintonizzazione in grado di produrre processi di apprendimento, o di "aggiustamento di stati neurofisiologici", si realizzi di fronte ad una differenza minima delle reciproche pre-rappresentazioni, come in una sorta di "piccoli passi"; differenze superiori a una certa soglia non smuoverebbero, cioè non trascinerrebbero verso il cambiamento e non permetterebbero quindi l'apprendimento (Gallese 2007).

2. Dall'azione alla comprensione dell'intenzionalità

La sintesi operata da Rizzolatti e Sinigaglia nel libro *So quel che fai* con la frase: «[...] il cervello che agisce è anche e innanzitutto un cervello che comprende» (2006, 3) può essere assunta come punto di partenza (e anche di arrivo) per l'argomentazione qui proposta? Cioè, la consapevolezza che l'azione trascina la comprensione e la comprensione implica e si fonda sull'azione, può fornire una base per orientare lo sviluppo della capacit-azione?

L'espressione di Rizzolatti che lega insieme azione e cognizione (in quanto insistono sullo stesso substrato neurale) rimanda alla necessità di un superamento del paradigma cartesiano corpo/mente e di tutte le separazioni che il pensiero dicotomico, soprattutto occidentale, ha da sempre prodotto. Vediamo brevemente come gli autori giustificano il passaggio dall'azione alla comprensione.

Con la scoperta dei neuroni specchio si è appreso che i circuiti neurali mappano e conservano le relazioni intenzionali (oggetto-scopo) che continuamente esperiamo nell'ambiente e che costituiscono la base neurale dei nostri apprendimenti. Questo perché, come è già stato anticipato in questo contributo, le evidenze sperimentali confermano che i *mirror* non rispondono a semplici movimenti (es. alzare un braccio) o alle caratteristiche fisiche degli oggetti (dimensione, forma, ...) ma risuonano ad atti in relazione ad un preciso scopo, cioè ad atti intenzionali.

Poiché un'azione (non essendo un semplice movimento) comporta sempre una "direzione", cioè uno scopo, attivare il circuito che mappa l'azione osservata significa averne colto implicitamente lo scopo; infatti, se così non fosse, ovvero, se non si fosse compreso lo scopo o se l'intenzione individuata fosse altra, si attiverebbe un'altra concatenazione scopo-diretta o nessuna. La conferma empirica di questa rapporto porta i ricercatori di Parma ad attribuire a questa classe di neuroni la funzione di comprensione dell'azione, intesa come comprensione dello scopo dell'azione, ovvero delle sue conseguenze (previsione del risultato). Come spiega Gallese (2008a), per pianificare un'azione occorre predirne le conseguenze, sia quando la eseguiamo che quando la simuliamo osservandola.

È stato inoltre rilevato che le azioni, non essendo semplici movimenti ma concatenazioni di atti diretti ad uno scopo, vengono comprese e riconosciute dall'osservatore nella misura in cui fanno parte del suo repertorio di schemi motori (Buccino *et al.* 2004; Calvo-Merino *et al.* 2005).

In contrasto con le spiegazioni fornite dalla scienza cognitiva classica, la comprensione di un'azione, e l'attribuzione di intenzioni, non apparterebbero pertanto a domini cognitivi diversi in quanto entrambi sarebbero il risultato dell'attivazione di "catene di neuroni specchio logicamente collegate" (Gallese Migo-ne, Eagle 2006, 553).

Se questo è ciò che accade a livello sub-personale, cioè se non è più pensabile sostenere l'indipendenza dei processi di comprensione da quelli di attribuzione intenzionale (come sostiene il cognitivismo classico), che cosa possiamo ricavarne a livello cognitivo e dell'esperienza personale? E ancora: se il nostro funzionamento cerebrale è prima di tutto ed essenzialmente di natura relazionale, sociale, intersoggettiva e fondato sull'azione intenzionale, come verrà a strutturarsi la nostra esperienza di sé come agenti?

Le ricerche che si situano tra neuroscienze cognitive, psicologia cognitiva, psicolinguistica, filosofia della mente e altre, ci insegnano un'idea di sviluppo del sé collegato alla possibilità di rispecchiare e di essere rispecchiati dagli altri. Torneremo su questo argomento dopo aver presentato il concetto di *Sistema Multiplo di Condivisione dell'Intersoggettività* (Gallese 2003, 24) elaborato da

Gallese (2003) e il concetto di *affordance* di Gibson (1979) collegato al *primitive self consciousness* di Bermudez et al. (1995).

3. Il Sistema Multiplo di Condivisione dell'Intersoggettività

Che cosa intendiamo per intersoggettività? Le diverse spiegazioni della psicologia cognitiva, della filosofia della mente, della psicopatologia, sulle modalità d'instaurare le nostre relazioni interpersonali si sono focalizzate per lo più sugli aspetti individuali della mente, trascurando la dimensione squisitamente sociale della mente umana.

In questa sezione si tenterà di mettere in evidenza come il concetto di *Sistema Multiplo di Condivisione dell'Intersoggettività*, elaborato da Vittorio Gallese, possa fornire una base adeguata alla concezione intersoggettiva del Sé come agente.

Con il termine *Sistema Multiplo di Condivisione dell'Intersoggettività* Gallese intende riferirsi a quel particolare spazio "noi-centrico" che si crea quando assistiamo al comportamento di qualcuno, cogliendone l'intenzionalità. Questo stato di condivisione, generato dal risonare di un comune formato rappresentazionale (*Embodied Simulation*; ES), sarebbe dovuto all'attività dei neuroni specchio "che permettono di mappare sullo stesso substrato nervoso azioni eseguite e osservate, sensazioni ed emozioni esperite personalmente ed osservate negli altri" (Gallese 2003, 24). È questa relazione d'identità sé/altro che ci permetterebbe le diverse forme di intersoggettività, cioè di comprendere il comportamento altrui, imitarlo e apprezzare le sensazioni/emozioni esperite dagli altri.

Con la scoperta dei neuroni specchio, l'intersoggettività diventa quindi fondativa della natura umana e, attualmente, siamo maggiormente in grado di capire quanto e perché lo sviluppo del Sé sia collegato alla possibilità di rispecchiare e di essere rispecchiati dagli altri. Un Sé che, come sostiene Gallese (2008a, 37) "per la maggior parte delle volte non ha bisogno di 'attribuire' intenzioni agli altri perché queste intenzioni sono già incluse nel comportamento altrui" (Gallese 2008a, *Ivi*). Il fatto che l'uomo sia dotato di meccanismi di rispecchiamento, cioè riproduca all'interno di se stesso e già dalle prime ore di vita (Meltzoff 1977), lo stato dell'altro, ci consente di comprendere che l'uomo è dotato di una capacità innata e pre-programmata di internalizzare lo stato di un'altra persona e che i neuroni specchio costituiscono la base di questa capacità.

L'ingente mole di esperimenti condotti negli ultimi anni in ambito neuroscientifico suggeriscono "l'esistenza di un *livello di base* delle nostre relazioni interpersonali che non prevede l'uso di atteggiamenti proposizionali" (Gallese 2003, 41).

Secondo la teoria ES noi ri-utilizziamo i nostri stati mentali, o i nostri processi attribuendogli agli altri (Gallese 2009, 2011; Gallese e Sinigaglia 2011) e l'affidabilità di tale attribuzione dipende dal repertorio di colui che simula e dal grado di condivisione con il repertorio-target (Gallese 2011). Gallese definisce *sintonizzazione intenzionale* il meccanismo di condivisione tra i due poli della relazione, che sarebbe dunque "consustanziale al rapporto di reciprocità dinamica che sempre s'instaura tra il polo soggettivo e quello oggettivo della relazione interpersonale" (Gallese 2008a, 37). Se l'autore sostiene che questa predisposizione intersoggettiva, per raggiungere la sua piena espressione, ha bisogno di essere rispecchiata da un adeguato (cioè coerente e prevedibile) comportamento da parte dell'adulto che interagisce con lui, significa che la qualità della relazione è di straordinaria importanza nel determinare i comportamenti e le potenzialità che si manifesteranno.

Sul piano fenomenologico/formativo significa che il passaggio “dalla potenza all’atto”, o dalle potenzialità individuali al loro manifestarsi, è legato al crearsi di determinate condizioni interne ed esterne (idea base anche del *Capability approach*) e al loro reciproco rispecchiarsi.

È sorprendente notare come le teorizzazioni maturate in ambito neuroscientifico trovino riscontro anche nel concetto di “persona” di E. Stein (in Pezzella 2003) che la filosofa riconduce all’intersoggettività; l’Io viene riconosciuto nella sua unità di mente e corpo e nel suo aprirsi al Tu come universo da conoscere per riconoscere se stessi.

Da un altro versante Tomasello (1999) sostiene che la nostra attività cognitiva, nonostante sia resa possibile dalle strutture neurali di base, è fondamentalmente di natura sociale e storicizzata, sia sul piano filogenetico e storico che sul piano ontogenetico. Anche il pensiero di Vygotskij (1962) va in questa direzione; per lo psicologo russo l’apprendimento è di natura sociale e presuppone un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita culturale di coloro che li circondano, condividendo e negoziando progressivamente significati e strumenti.

Gli orientamenti espressi restituiscono dunque un’idea di mente che già in partenza è di natura collettiva: noi non pensiamo mai da soli, né senza strumenti.

4. Le *affordances* e il senso di *agency*

Perché il concetto di *affordance* è così spesso chiamato in causa da neuroscienziati, filosofi e psicologi, e perché risulta utile anche a sostegno dell’argomentazione qui sviluppata?

Il termine è stato coniato da J. Gibson nel 1979 e nonostante la difficoltà di far corrispondere un termine adeguato nella lingua italiana, possiamo tradurlo con “invito a fare qualcosa”, invito che sarebbe contenuto nelle caratteristiche degli oggetti o dell’ambiente. Gibson introduce il concetto di *affordance* per indicare che le caratteristiche oggettive dell’ambiente, una volta percepite, costituiscono dei suggerimenti (vincoli/inviti) per agire in maniera appropriata in quell’ambiente; dunque un’*affordance* rappresenta una “opportunità di azione” (o di inibizione) per il soggetto, fornita dall’ambiente. La centralità del concetto di *affordance*, e la ragione del suo utilizzo in questo ragionamento, è dovuta al suo essere assimilata a delle “proprietà di relazione”.

In altre parole, le proprietà affordative non apparterebbero né all’oggetto né al suo utilizzatore, ma verrebbero a crearsi in virtù della relazione che si instaura fra di essi. Ad esempio, l’aspetto di una maniglia o la forma di una tazza, facendo intuire automaticamente l’impugnatura più adatta all’uso, suggerisce l’azione o il comportamento da scegliere. La percezione automatica delle possibilità d’uso insite in un oggetto è stata esplorata con le tecniche di *brain imaging* (es. Borghi 2010); le evidenze empiriche hanno rivelato che l’osservazione di un oggetto attiva nel nostro cervello le aree motorie deputate alle azioni che potremmo compiere con esso; in altre parole l’atto stesso della percezione di un oggetto attiva in noi la simulazione delle azioni che potremmo compiere con esso.

La domanda è: l’*affordance*, cioè la percezione automatica di “cosa ci posso fare con” entra in azione anche nella percezione delle situazioni più complesse, per esempio nei contesti di apprendimento scolastici o professionali? Ci si sta chiedendo se anche a livelli ad alta complessità la scelta del comportamento da adottare possa essere ricondotta alla possibilità di percepire “cosa ci posso fare in” determinati contesti o situazioni, o “cosa ci posso fare con” qualcosa o qual-

cuno, e dunque avere a che fare con la possibilità di percepirsi come capaci di agire efficacemente in certi contesti.

L'ipotesi qui proposta è che anche i comportamenti legati alle possibilità di *agency*¹ nei diversi contesti di vita, dipendano da meccanismi basali di natura percettivo-motoria organizzati su base intersoggettiva, ossia da quei meccanismi che non appartengono né solo al soggetto, né solo alle condizioni esterne. Sulla scia di questo ragionamento l'azione "capacitante" non potrebbe più essere attribuita al singolo individuo, ma rivelerebbe tutta la sua natura squisitamente intersoggettiva.

Vediamo ora se il "concetto minimale di Sé" (*primitive self consciousness*) elaborato da J.L. Bermudez a partire dal concetto di *affordances* di Gibson (e ritenuto da Gallese e Sinigaglia compatibile con ciò che attualmente le neuroscienze affermano circa il rapporto tra percezione e azione) e le teorizzazioni elaborate da Gallese e Sinigaglia intorno al concetto di "propriocezione", possono fornire un sostegno in ordine alla matrice sensorimotoria della percezione di *agency* e dunque suffragare l'ipotesi qui sostenuta.

Bermudez, a partire dalla considerazione che la coscienza di sé sia "multistrati", ovvero dall'idea che esistano diversi livelli del Sé (dalla percezione del proprio corpo-come-proprio alla capacità di costruire racconti autobiografici o pianificare progetti a lungo termine), è convinto che tutti i livelli possano essere ricondotti ad un livello primitivo di coscienza di Sé e che questo livello primitivo abbia a che fare con la coscienza corporea. L'autore ritiene che la percezione di *affordance* sia una forma di "auto-percezione"; il *pick-up* di informazioni ambientali relative alle proprie possibilità di azione e reazione (Vedi Bermudez 1999). Sostiene che qualsiasi organismo attiva le proprie possibilità di azione analizzando non ciò che vede, ma che vede solo ciò che può o non può fare in un ambiente particolare. Bermudez rileva inoltre che, mentre le scienze cognitive classiche (Fodor 1983) separano la percezione dall'azione e ricorrono a meccanismi di "elaborazione centrale" (sistema di credenze centrale) per spiegare la scelta del piano d'azione da adottare, la teoria ecologica di Gibson e le neuroscienze cognitive sostengono che l'ambiente diventa significativo per l'agente già nell'atto della percezione, cioè prima che qualsiasi "credenza centrale" possa entrare in azione. In altre parole Bermudez è convinto, come Gallese e Sinigaglia (2011) che il generarsi della primitiva coscienza di sé, intesa come l'insieme delle mie possibilità di azione, è possibile solo se il rapporto tra percezione e azione riceve conferme a livello neurale, cioè a livello dell'area motoria.

Il tema riveste indubbiamente un forte interesse per diverse discipline. Le neuroscienze cognitive stanno fornendo su questo tema una ri-lettura interessante del concetto di "propriocezione", finora inteso come "senso specifico" del nostro corpo e ritenuto alla base della consapevolezza del Sé corporeo (vedi Gallagher e Zahavi 2008; Gallese e Sinigaglia 2010). Gallese e Sinigaglia (2012) si chiedono invece se la consapevolezza proprioceettiva sia veramente in linea con tutto ciò che oggi le neuroscienze cognitive ci restituiscono a proposito del corpo, o se le spiegazioni finora fornite non dipendano piuttosto da un modello ingenuo della fenomenologia del corpo. Gli autori, ricorrendo al concetto di *affor-*

1 Il termine 'agency', pur richiamando i concetti di azione e di attività, è più complesso perché denota l'attività umana nella sua totalità mentale e fisica e tutto ciò che caratterizza un soggetto in quanto agente, ovvero che si percepisce autore delle proprie azioni.

dance di Gibson, mostrano come le opportunità pragmatiche che l'ambiente può offrire a qualsiasi organismo in grado di percepirle e di usarle, possano essere assunte come livello base della «consapevolezza del nostro corpo come molteplicità di possibilità motorie evocate dalle caratteristiche che l'oggetto e/o la situazione offrono per l'interazione» (Gallese e Sinigaglia 2012, 15). In altre parole il senso minimale di sé coinciderebbe con la rappresentazione motoria della mia possibilità d'azione nell'ambiente.

L'idea che la consapevolezza corporea sia per sua natura legata all'intenzionalità motoria, cioè l'idea secondo la quale le possibilità del mio corpo mi appaiono in rapporto a compiti reali o possibili per me, risalgono a Merleau-Ponty (1962). E in questo senso che il concetto di "spazialità" di Merleau-Ponty non è tanto una questione "di posizione" rispetto a degli oggetti esterni, ma piuttosto una "spazialità di situazione". Tale "spazialità di situazione" è stata indagata empiricamente da Costantini e coll. (2010) che hanno dimostrato come, solo quando gli oggetti rientrano nello spazio peripersonale (quello che possiamo esplorare con le nostre mani o attraverso uno strumento) li percepiamo come reali possibilità di azione (*affordance*), ovvero, viviamo gli oggetti come reali possibilità di azione per me solo quando sono "a portata di mano".

Che cosa possiamo ricavare dai risultati e dai ragionamenti sulla natura motoria della consapevolezza di Sé qui presentati? L'ipotesi è che: se la percezione di *agency*, anche in situazioni complesse quali ad esempio la possibilità di agire in modo efficace in situazione di apprendimento o in contesti professionali, ha luogo già a livello neurale (area motoria), laddove la percezione è un tutt'uno con l'azione, allora il senso di Sé come agente è vincolato ai meccanismi di rispecchiamento, ovvero alla possibilità che si attivino le rappresentazioni condivise tra Sé e gli altri nei confronti di determinati stimoli. Seguendo questo ragionamento, più cresce la nostra potenzialità di azione più è probabile che si realizzino le rappresentazioni condivise e di conseguenza cresca il senso di *agency*.

5. Il concetto di *capability* e la percezione della propria possibilità di azione

A cosa ci si riferisce quando parliamo di *capability*? Il termine richiama indubbiamente le "capacità" ma non può essere inteso solo come tale perché, se così fosse, non ci sarebbe stato bisogno di ricorrere ad un altro termine e soprattutto non potrebbe essere ricondotto, come le capacità, ad una lista di abilità perché sarebbero appunto "abilità" e non *capability*. E ancora, se il termine richiamasse invece il concetto di "competenza", quale potrebbe essere la differenza tra competenze e *capability*? È una differenza di tipo qualitativo, quantitativo, di livello logico, di complessità, o altro ancora?

A parere di chi scrive tradurre *capability* con "capacitazione" può rendere adeguatamente il senso dinamico del concetto se nel termine *capacit-azione* si coglie il nesso di reciprocità esistente tra capacità e azione, che forse più di ogni altro connota il significato di *capability*, che verrebbe pertanto a sostanzarsi non tanto in un'entità quanto nel suo "essere nell'azione".

In questa sezione proveremo ad esplorare le possibili somiglianze concettuali tra le *capability* di Sen e il senso di *agency* analizzato nella sezione precedente, ovvero la percezione della propria possibilità di azione, o di scelta positiva nel linguaggio dell'economista Amartya Sen (premio Nobel per l'economia nel 1998), passando attraverso il concetto di "potenza e atto" di aristotelica memoria.

Tralasciando l'attenzione posta da Sen sull'importanza della "qualità della vita" quale indicatore di sviluppo economico piuttosto che l'aumento del reddito,

ciò che qui interessa è chiederci se la sua idea di *capability* (Sen 1993) trova riscontri nell'idea di *agency* e di *affordance*, per inferirne la natura tipicamente motoria e intersoggettiva.

Per Sen le "capacitazioni" sono l'insieme dei "funzionamenti", cioè delle esperienze effettive che un individuo decide liberamente di fare o di essere, ossia sono le "alternative di scelta" che la società può dare o negare all'individuo. Quindi nell'idea di "capacitazione" si trovano, accanto a ciò che una persona è effettivamente in grado di fare, l'insieme che Sen definisce "capacitante", ovvero l'insieme di tutte le alternative che una persona ha veramente davanti a sé e che egli percepisce come opportunità per sé. Infatti, anche se le "possibilità effettive" coincidono sì con quelle "oggettive" queste, per essere effettive, devono "essere colte" dall'interessato. In realtà, come fa notare l'economista, avere a disposizione delle possibilità in assenza della "capacità di coglierle" corrisponde alla situazione in cui si è in possesso delle capacità senza avere le opportunità di attuarle. In entrambi i casi non si vivrebbe una condizione di piena libertà in termini di scelta. La libera scelta, nel pensiero di Sen, sarebbe limitata dalla mancanza di sviluppo dei meccanismi di capacitazione e più in generale dalla mancanza di ampliamento della percezione di senso.

Dunque le *capabilities* non appartengano né all'individuo né all'ambiente, ma si collocano nello spazio in cui ciò che è "in potenza" diventa "atto". Parafrasando la dialettica aristotelica (a cui Sen ricorre) possiamo interpretare l'attuazione di una potenzialità come la forma assunta dall'agire, la quale non sarebbe espressione del contenuto (o materia) potenziale, ma deriverebbe dall'incontro tra una "potenza" e qualcosa che la rende "atto". In altre parole, la forma che assumerebbe ciò che è in potenza dipenderebbe, da un lato, dal fatto che esista già una "forma in atto" (l'uovo da cui uscirà un pulcino piuttosto che un'ochetta deve contenere già "la forma" che assumerà una volta attualizzata) ma l'attuazione è comunque sempre condizionata dalla presenza di determinate condizioni esterne (clima, cibo, pericolosità...). E come dire che le proprie possibilità di azione, quindi di scelta, dipendono dalla presenza di determinate condizioni interne che devono incontrare determinate condizioni esterne in modo che quest'ultime siano percepite in termini di reali opportunità per me.

Un tale meccanismo ci rimanda ancora una volta all'interdipendenza di percezione, azione e cognizione, al concetto di *affordance* (devo percepire cosa ci posso fare in quella situazione perché diventi opportunità per me) e di *agency* (il senso di sé come agente dipende dalle mie possibilità di azione efficace nei contesti di vita).

Dal punto di vista di chi scrive il concetto di *capability* si presta ad esprimere efficacemente la dialettica interno-esterno e dunque la dimensione intersoggettiva della capacitazione: io "funziono" quando incontro le condizioni che permettono l'attuazione delle mie potenzialità. Quello che sono, in buona sostanza, è quindi il risultato della fusione ad un dato momento di potenza e atto, cioè, quello che sono è il risultato delle attuazioni che hanno preso forma ma che sono in continua trasformazione, poiché ogni atto/azione diventa potenza per azioni sempre più elaborate e creative.

6. Ipotesi per un approccio formativo "capacitante"

Come può allora la scuola dar luogo ad esperienze "capacitanti" tali da sviluppare le proprie potenzialità di azione e di scelta, ampliando così la percezione di sé come agente?

Amartya Sen (2000) sostiene che solo le società che saranno in grado di sostenere l'innata propensione degli individui a vivere esperienze che stimolano la creatività, potranno competere sulla scena dell'innovazione.

A partire dai presupposti teorici sopra richiamati, l'idea che si propone è che un luogo di formazione o una "rete di relazioni" diventi "capacitante" quando è in grado di generare quello stato di *sintonizzazione intenzionale* che deriva dalla condivisione, a livello subpersonale, delle rappresentazioni senso-motorie delle azioni che si generano al suo interno. Lo stato di sintonizzazione così creato, comportando già a livello neurale la condivisione dello scopo dell'azione (*cosa ci posso fare con*), sia osservata che agita, permetterebbe lo sviluppo del Sé agente poiché quest'ultimo sembra proprio costruirsi sulle rappresentazioni sensori-motorie delle mie possibilità di azione, che poi constato anche negli altri.

È stato proposto (vedi esperimenti riportati da Gallagher e Zahavi 2008) che più si estende il nostro repertorio di azioni potenziali, più ampie saranno le possibilità di percepire le esperienze "davanti a me" come effettive possibilità per me. Dall'altro, più occasioni ho di vivere situazioni "affordabili" per me (capaci di farmi compiere delle azioni) e più crescerà il mio senso di *agency*.

Quest'ultimo provocherà effetti importanti sulla percezione delle proprie competenze, considerato il circolo virtuoso che s'instaura tra l'*agency* e il senso di autoefficacia (vedi anche Bandura 1977): più sono in grado di percepire le mie reali possibilità di azione (*affordances*) e più sviluppo il senso di competenza.

In sintesi, l'ipotesi che si avanza è che le situ-azioni a disposizione sono percepite come concrete "opportunità per me" quando la mia rappresentazione dell'azione situata è strutturata in termini di azioni-che-ci-posso-fare in o con quella situazione. L'idea è che quando non si realizza un certo grado di sintonizzazione tra la configurazione della situazione-target (come "mi si presenta") e la mia rappresentazione motoria (*embodied simulation*) della stessa, verrebbe meno la condizione che permette la percezione di sé come agenti, ossia, non si realizzerebbe quel complesso meccanismo di rispecchiamento di natura percettivo-motoria che reca in sé la relazione agentiva/intenzionale che percepiamo costantemente con oggetti, persone, situazioni.

Il compito principale della formazione dovrebbe quindi contemplare la creazione di opportunità reali (*capability*) che consentano ad ognuno di "riconoscere" le situazioni in cui poter agire le proprie potenzialità, rafforzando così il senso di *agency*, condizione primaria della disposizione ad apprendere (motivazione) e della possibilità di percepirsi come parte integrante del processo di trasformazione della conoscenza e dello sviluppo produttivo.

Per le scienze della formazione si tratterebbe di prendere atto della necessità di superare il dualismo soggetto/oggetto, interno/esterno, individuale/sociale e ogni tipo di pensiero dicotomico. Si tratterebbe di "afferrare l'idea" che il nostro cervello, pur essendo strutturalmente individuale, funziona su base intersoggettiva ed è quindi anche un fatto collettivo, e non solo all'inizio dello sviluppo, ma per tutto l'arco della vita. Di conseguenza, come fa notare Sen, le risorse interne non scarseggiano mai da sole, ma laddove sono insufficienti le risorse esterne.

E così, come è impossibile prescindere dall'esperienza sociale e culturale nella costruzione del modo di funzionare della mente, allo stesso modo per i sistemi formativi sarebbe di scarsa utilità educativa continuare a pensare che conoscenze, abilità e competenze appartengano alla sfera individuale piuttosto che a quella intersoggettiva dell'apprendere. Ne consegue che anche le capacità, ossia ciò che una persona è effettivamente in grado di fare, dipendono dalle occasioni che la persona ha concretamente a disposizione (*capability*).

Probabilmente è questo che intende R. Livraghi (2012) quando parla di “etica delle capacità” ed è probabilmente questa consapevolezza che porta Sen a incoraggiare un modello “inclusivo” di interazione sociale, strutturato sulla creazione di reti di relazioni (da quelle a distanza a quelle familiari) capaci di creare contesti “capacitanti” sia a livello individuale che locale, facendo leva su meccanismi di reciprocità produttiva.

E U. Margiotta (2008), riconoscendo a Gramsci la rilevanza e l’attualità della concezione dell’uomo come sintesi dei suoi atti in relazione a determinati sistemi sociali, sottolinea come il pensiero gramsciano presupponga il rapporto di reciprocità, non solo tra struttura e sovrastruttura per cui ogni atto storico non può che essere compiuto “dall’uomo collettivo”, ma anche tra insegnante e allievo per cui “ogni maestro è sempre uno scolaro e ogni scolaro maestro”.

Lo stesso Dewey (1938) il cui pensiero, come quello di Gramsci, è perfettamente in linea con i più recenti orientamenti epistemologici, riconosce all’esperienza sociale offerta dalla scuola il compito di promuovere l’espansione dell’individuo attraverso il potenziamento di tutte le opportunità.

E più di recente M. Costa in *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione* (2011) sviluppa un’idea di innovazione come valore generativo dell’azione intersoggettiva tra l’uomo e i suoi contesti di appartenenza (siano essi comunità, organizzazioni o network sociali) riconoscendo nell’agire lavorativo, non solo il motore della realizzabilità umana, ma anche l’espressione del potenziale antropologico connesso alla natura intersoggettiva tipica dell’uomo.

Conclusioni

L’idea che attraversa il ragionamento qui sviluppato è che quando s’interrogano i processi formativi e di sviluppo delle capacità non sia più possibile prescindere dal cervello, considerate le numerose evidenze empiriche sui correlati neurali dei processi di apprendimento e dei comportamenti connessi alle scelte che la ricerca neuroscientifica ci sta fornendo.

Grazie alle ricerche e alle riflessioni maturate in ambito neuroscientifico si è cercato di ragionare intorno al complesso rapporto che intercorre tra l’intersoggettività di livello base (*rappresentazioni condivise*) e il senso di *agency*, mettendo in risalto come il senso di agentività sia collegato alla “percezione automatica” di poterci-fare-qualcosa-con (*affordances*). Se, come si è cercato di argomentare, l’*agency* è radicato nelle *affordances*, cioè nella percezione automatica delle proprie possibilità di azione in relazione agli “inviti” offerti dagli stimoli esterni, allora il senso di agentività fornisce il link tra il livello subpersonale e quello fenomenologico dell’agire, e dunque la scuola dovrebbe aver cura di sviluppare la percezione di Sé come agente attraverso l’estensione del repertorio affordativo dei singoli.

I sistemi formativi, inoltre, non dovrebbero mai perdere di vista che lo sviluppo della propria possibilità di azione non dipende solo dalle risorse personali, ma anche dall’esistenza di opportunità *capacitanti*, cioè di esperienze che consentano continui passaggi “dalla potenza all’atto”, dando luogo a quel flusso di esperienza di natura enattiva di cui parla Varela (2006; vedi Mario 2012) Ed è probabilmente questo rapporto dinamico e interdipendente tra interno/esterno, soggetto/oggetto che porta Sen a definire le *capability* non tanto come capacità individuali, quanto in termini di opportunità che la società può dare o negare all’individuo.

Per la scuola diventerebbe prioritario predisporre le condizioni affinché le si-


tuazioni formative offerte siano percepite come reali opportunità di “apprendimento per me”, condizioni che hanno più a che fare, in termini batesoniani, con il “livello due” di apprendimento (il deuterioapprendimento, o imparare a imparare, di Bateson 1972) piuttosto che con l’insegnamento istituzionale (vedi anche Baldacci 2010).

A parere di chi scrive, per poter agire a livello delle metaconoscenze occorre recuperare le “esperienze con le cose”, che essendo mappate in schemi percettivo-motori, verrebbero attivate dai processi di rispecchiamento favoriti anche dall’uso di un linguaggio “percettivo-motorio” (Mario 2011) che consentirebbe il realizzarsi di quello stato di *sintonizzazione intenzionale* (condivisione delle rappresentazioni motorie) considerato, dai sostenitori della teoria simulativa, basilare all’innescare delle risorse senso-motorie in favore della comprensione e dell’azione mirata.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e Competenze*. Firenze: Mondadori.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman. Tr. it. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago, IL: University Of Chicago Press. Trad. it. (1977). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bermúdez, J.-L. (1999). Reply to Gallese on Bermudez on Self-Consciousness. Symposium *The Cognitive Neuroscience of primitive self consciousness*. Available from: http://host.uniroma3.it/progetti/kant/field/bermudezsymp_replytogallese.htm. Access in: 5 aprile 2013.
- Bermúdez, J.-L., Marcel, A., and Eilan, N. (1995). *The Body and the Self*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borghi, A.M. (2010). Parole, non simboli. *Sistemi intelligenti*, 1, 161-168.
- Buccino, G., Binkofski, F., Riggio, L. (2004a). The mirror neuron system and action recognition. *Brain and Language*, 89, 370-6.
- Calvo-Merino, B, Glaser, DE, Grezes, J, Passingham, RE, Haggard, P (2005). Action observation and acquired motor skills: an FMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex*, 15:1243-9.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costantini, M., Ambrosini, E., Tieri, G., Sinigaglia, C. & Committeri, G. (2010). Where does an object trigger an action? An investigation about affordances in space. *Experimental Brain Research*, DOI 10.1007/s00221-010-2435-8
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books. Tr. it. (1993). *Esperienza ed Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Edelman, G.M. (2007). *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Feldman, J. e Narayanan, S. (2004). Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain Lang*, 89(2), 385-392.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press. Tr.it. (1999). *La mente modulare*. Bologna: Il Mulino.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind*. Tr. it. (2009). *La mente fenomenologica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gallese, V. & Sinigaglia, C. (2010). The bodily self as power for action. *Neuropsychologia*, 49(9), 2658-2563.
- Gallese, V. & Sinigaglia, C. (2011). How the Body in Action shapes the Self. *JCS, Consciousness Studies*, 18, 117-143.
- Gallese, V. (2003). La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico. *Networks* 1, 24-47.

- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, 53(1), 197-208.
- Gallese, V. (2008a). Il corpo teatrale: Mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata. *Culture Teatrali*, 16, 13-38.
- Gallese, V. (2008b). Mirror neurons and the social nature of language: The neural exploitation hypothesis. *Social Neuroscience*, 3, 317-333.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593-609.
- Gallese, V., Ferri, F., Sinigaglia, C. (2012). *Corpo, Azione e Coscienza Corporea di Sè: Una Prospettiva Neurofenomenologica*. Available from: http://www.personaedanno.it/attachments/article/40064/gallese_ferri_sinigaglia.pdf. Access in: 5 aprile 2013.
- Gallese, V., Lakoff, G. (2005). The Brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 21 (0), XXX-XXX.
- Gallese, V., Migone, P., and Eagle, M.E. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 543-580.
- Gibson, J.J (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Livraghi, R. (2012). Modelli di capacitazione e politiche del welfare. *Atti del Convegno VII Edizione Summer School SIREF, Venezia*.
- Margiotta, U. (2008). Antonio Gramsci e il problema dell'educazione nell'Italia del Novecento. In Di Vora, I. e Margiotta, U. (A cura di). *Ripensare a Gramsci, tra idealismo, pragmatismo e filosofia della prassi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mario, D. (2011). Verso un'idea di formazione naturale. Dal funzionamento cerebrale ad una formazione che funziona: Il ruolo del linguaggio percettivo-motorio. *Formazione&Insegnamento*, IX(3), Suppl., 179-186. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mario, D. (2012). La natura enattiva della conoscenza. *Ricercazione*, 5. Trento: Erikson.
- Meltzoff, A.N.D., Moore M.K.,(1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pezzella, A.M (2003). *L'antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona umana*. Roma: Città Nuova.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-being. In Nussbaum, M., Sen., A. (Eds) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Tomasello, M. (1999). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.
- Varela, F.J. (1996/2006). Neurofenomenologia. Un rimedio metodologico al "problema difficile". In: Cappuccio, M. (a cura di). *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 65-93.
- Vygotskij, L., (1962). *Thought and Language*. Cambridge: Harvard Univ. Press. Tr. it. (2002). *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunti.



Il diritto all'educazione e il "capability approach": una nuova prospettiva di ricerca pedagogica

Right to education and "capability approach": A new research perspective in pedagogy

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

ABSTRACT

This paper examines the new pedagogical research perspectives that are related to the link between the right to education and the interpretive paradigm known as Capability Approach. The starting point is the assumption that the level of freedom of a given human community is also dependant on the relevance it attributes to human value—together with respect paid to civil, political and social rights. Given the ethical void resulted from capitalism, such approach shows the difficulties met by governments when required to satisfy the right to education. In particular, conscious parenthood is examined—because of its link to sustainable growth, which leads to the debate on educational competences.

Il contributo esamina le nuove prospettive di ricerca pedagogica relative al rapporto tra il diritto all'educazione e il paradigma interpretativo del Capability Approach, a partire dall'idea che il giusto livello di libertà dipende anche dal grado assegnato dalla comunità umana al rispetto del valore dell'uomo, al rispetto dei suoi diritti civili, politici e sociali. Passando attraverso il vuoto etico lasciato dal capitalismo, rende conto delle difficoltà incontrate dai governi nell'attualizzare il diritto all'educazione, si sofferma sul diritto alla genitorialità consapevole, collegato al principio di crescita armoniosa, per discutere infine il tema delle competenze educative.

KEYWORDS

Capability Approach, Functions, Pedagogical research, Competencies, Quality of life
Capability Approach, Funzionamenti, Ricerca pedagogica, Competenze, Qualità della vita

Introduzione

Negli attuali filoni di ricerca educativa¹ il “capability approach” rappresenta un ambito di riflessione pedagogica particolarmente interessante. Introdotto dal Premio Nobel per l’economia (1998) Amartya Kumar Sen (2011) questo approccio concepisce le capacità personali come parti costitutive dello sviluppo economico e della qualità della vita. Esso non solo fa coincidere l’indice della qualità della vita e del benessere oggettivo con l’idea dello sviluppo, dell’espansione e del funzionamento delle abilità dell’uomo (la capacità di prendere parte alla vita politica, portare avanti transazioni economiche, vivere fino ad un’età avanzata) ma, oltre a ciò, intende contrastare i criteri posti dalla teoria dell’utilitarismo, in base ai quali il grado di benessere economico e sociale deriva unicamente dalla soddisfazione soggettiva legata all’appagamento dei desideri, della felicità o delle preferenze di vita di ognuno, senza in alcun modo considerare che il giusto livello di libertà dipende anche dal grado assegnato dalla comunità umana al rispetto del valore dell’uomo, al rispetto dei suoi diritti civili, politici e sociali.

1. Prospettive del *Capability approach*

Secondo queste linee d’indirizzo, il *capability approach* rappresenta quindi un modello che può essere inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative di tipo situato (che cosa, ad esempio, da un punto di vista strettamente educativo, le persone, sono in grado di fare ed di essere in una determinata società) sia come costruito della ricerca pedagogica per interpretare nei contesti di vita dell’uomo quei processi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei settori della scolarizzazione, della professione, della cultura e della società.

In altri termini, la teoria elaborata dal Sen che pone in rilievo i diversi aspetti della visione economica e sociale del benessere e delle modalità attraverso le quali è necessario misurare gli stati di privazione, (come ad esempio, accade per il fenomeno della povertà o delle carestie) rinvia, a nostro avviso, anche alle implicanze educative della “capacitazione”.

Da qui l’attenzione cioè alle possibilità dell’uomo di far derivare le sue capacità da una corretta educazione al saper fare e al saper essere, ovvero, da una corretta educazione attenta a porre e a creare le giuste ed eque condizioni affinché nell’uomo si sviluppi adeguatamente il pensiero critico, la coscienza e la consapevolezza nel saper analizzare e distinguere le conoscenze dai saperi (Novak, Gowin 1989), di saper comunicare in modo efficace e negli spazi liberi della conoscenza, di saper trasformare il sapere appreso dall’esperienza concreta o dall’osservazione riflessiva, dalla concettualizzazione astratta e dalla sperimentazione attiva, in comportanti improntati al rispetto della dignità umana e della convivenza civile.

Secondo gli attuali ambiti di ricerca educativa è noto che la possibilità dell’uo-

1 Il dibattito sul Capability Approach è stato al centro dei lavori della VII edizione della Summer School organizzata nel 2012 dalla SIREF - Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa, dal titolo “Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare”.

mo di mettere in atto integralmente queste capacità, attiene alla questione per la quale definire il rapporto tra il soggetto cosciente e l'oggetto conosciuto. Alla luce di molti filoni di ricerca e di studio tra cui il personalismo, il possibilismo e il pragmatismo, la pedagogia oggi interpreta, quelli che sono i fondamenti etici, ovvero i significati, il senso e i valori sottesi alla capacità del saper apprendere, del saper interpretare, del saper esprimere il proprio pensiero e le proprie emozioni, del saper rielaborare, del saper trasmettere nuove conoscenze. Tutte forme dell'agire umano che per essere giustamente esercitate e portate a compimento nell'affrontare i problemi che affliggono l'umanità (disuguaglianze, povertà, ingiustizie) devono necessariamente passare dall'affermazione del principio e del diritto che ha ciascun uomo ad essere educato alla conoscenza dei principi di libertà e di giustizia (Ausubel 1995).

Un diritto che è riconosciuto in campo internazionale dall'ONU e che viene sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948), nella Dichiarazione sui diritti dei bambini (1959), nella Convenzione di New York sui diritti dell'infanzia, depositata all'ONU e ratificata in Italia nel 1991, così come nella Convenzione Europea sull'esercizio dei Diritti dei fanciulli del 1996, ratificata in Italia nel 2003.

Anche se l'attualizzazione di questi principi dovrebbe garantire a ciascuno uguali possibilità e capacità di libera espressione, ciò non sempre avviene nella giusta direzione. C'è ancora molto da fare sul piano del riconoscimento delle capacità dell'uomo, soprattutto rispetto a quelle società in cui, come sostiene A. K. Sen, certi diritti politici sono considerati importanti e fondamentali non solo per soddisfare i bisogni ma anche per la loro stessa formulazione (Cfr. De Natale, Monno 2007; De Natale 2008). Questa idea è sostenuta, in pratica, da coloro che credono nel rispetto che dobbiamo reciprocamente riconoscerci come esseri umani.

A rendere conto delle difficoltà incontrate dai governi nell'attualizzare il diritto all'educazione, troviamo anche il segno lasciato da quel vuoto etico lasciato dal capitalismo che, come sostiene Z. Bauman rappresenta la diretta espressione delle *élite* globali: "una zona esentata da tutte le norme morali tranne quelle rivelatesi 'buone per il business' (Sen 1994, 31-38). Si tratta di *élite* che utilizzano l'informazione ad uso esclusivo di ben definiti calcoli che poi notoriamente collimano con precisi e inequivocabili interessi commerciali. In un'epoca globale, globale e internettiana, in cui la fonte dei flussi costanti di informazione mediatica non sembra mai esaurirsi, questa realtà sembra non avere molto a che fare né con lo sviluppo educativo della conoscenza, né con il diritto dell'uomo ad essere aiutato ad interpretare l'informazione, a decidere quali azioni intraprendere di fronte a scelte improntate sull'appagamento dei desideri, della felicità o, come pure, della soddisfazione delle preferenze.

Il *capability approach* che propone A. K. Sen, sembrerebbe invece richiamare l'attenzione sull'importanza della funzione svolta dall'educazione. In un'epoca in cui la crisi dell'economia è diventata crisi di tutta la società, compresa, paradossalmente, la crisi della stessa società della conoscenza, diventa ormai sempre più necessario avere una visione chiara e oggettiva dell'educazione ai cosiddetti "funzionamenti" dell'uomo (nutrirsi adeguatamente, godere di buona salute, etc.) (Bauman 2001, 7). Per il noto economista, tali funzionamenti sono definibili come i risultati acquisiti dall'individuo nel corso della sua storia e servono a capire che l'analisi empirica sulle disuguaglianze sociali dipende anche dall'analisi sulle capacità di guardare al futuro dell'educazione. Verrebbe quindi spontaneo affermare che dove c'è disuguaglianza sociale, non c'è conoscenza dei principi di libertà e di giustizia e dove non c'è questa conoscenza non c'è educazione e, dove non c'è educazione, non c'è libertà di capire né di comprendere, né di agi-

re, né di partecipare alle decisioni collettive, né di partecipare agli impegni sociali a sostegno della sanità e del sistema scolastico (Sen 1994, 82), né di avere rispetto di sé, né di prendere parte alla vita di una comunità.

L'idea della necessità quindi di porre attenzione al valore della conoscenza dei principi di libertà e di giustizia, scaturisce anche dalla riflessione pedagogica relativa alla dichiarazione di Sen quando, a proposito del confronto tra la teoria utilitarista, (quella che considera la povertà in termini di basso reddito, ovvero, come una carenza di risorse) e la teoria dell' *Human functionings*, (quella che misura gli stati di privazione come una carenza di capacità, in termini di insufficiente libertà di condurre esistenze adeguate) (Sen 1994, 31), sostiene che: "spostare l'accento dai beni primari e dalle risorse alle capacità e alle libertà può determinare una differenza sostanziale nell'analisi empirica sulle diseguaglianze sociali. Questo può (...) influenzare la valutazione delle diseguaglianze dovute al sesso, alla classe, all'invalidità o alla posizione delle persone. Poiché queste sono alcune delle più scottanti questioni sociali nel mondo moderno, le concrete differenze dovute a questo spostamento di prospettiva possono rivelarsi niente affatto trascurabili" (Sen 1994, 30).

Si tratta pertanto di differenze che possiamo cogliere anche dal punto di vista educativo poiché riguardano la conoscenza dei principi di libertà e di giustizia da cui dipendono capacità e libertà responsabile. Principi di cui peraltro, l'educazione si è sempre fatta promotrice a cominciare dal prendere in considerazione sia il diritto alla libertà "da", come affermazione del principio di assenza di una serie di limitazioni che una persona può imporre ad un'altra, sia il diritto alla libertà "di", come principio incontrovertibile di ciò che, tenuto conto di tutto, una persona può o meno conseguire". E, a conferma di questi principi già inclusi nello statuto epistemologico dell'educazione, non basta richiamare l'attenzione sull'incompatibilità tra la teoria utilitarista e quella dell' *human functionings*. Occorre accettare la tesi del Sen e vedere che il raffronto delle "libertà di cui godono gli individui" fornisce una valida prospettiva sulla conoscenza dei principi di libertà e di giustizia. Tale prospettiva non rappresenta più un astratto enunciato di certe linee d'indirizzo di politica sociale, ma diviene un concreto strumento educativo, una base informativa per la formazione delle scelte sociali.

Nel quadro del concetto di libertà di cui parla il Sen, quando si riferisce alla possibilità di ciascuno di condurre diversi tipi di vita anche attraverso l'uso combinato delle possibili alternative di *functionings*, ritroviamo infatti l'importante assunto insito nell'educazione personalistica. In base ad esso, trova conferma l'idea che la persona può apprendere a scegliere, a comprendere, a prendere su di sé, ad assumere il destino, la sofferenza, la gioia, il dover degli altri e risorgere continuamente, aderendo a certe prospettive di consapevole umanizzazione (Sen 1994, 37). Una di queste prospettive può essere certamente assunta nei fondamenti del pensiero sennettiano. In esso, infatti, risulta implicito il riferimento al *capability approach*, in cui rinviamo il principio della "capacitazione" alla stessa necessità di educare l'uomo a discernere i contesti d' influenza culturale dalla qualità del suo stesso apprendimento. In questo stesso contesto di riflessione possiamo anche richiamare il nobile pensiero della filosofa statunitense M. Nussbaum, la quale in alcune preziosissime pagine del suo saggio "*Mi trovai bella come una mente libera*": *libertà delle donne e giustizia*, dichiara che l'attualizzazione delle capacità e delle libertà dell'uomo non deve essere posta soltanto sul vago richiamo formale della norma e del diritto, ma deve costituire un valido e concreto terreno di accordo culturale, sociale e politico sul quale misurare i risultati acquisiti dall'individuo in merito alla libertà di pensare, alla libertà di interessarsi ai problemi della società e di interrogarsi sulla propria vita, sulla capacità di

innovazione, di iniziativa, di creatività, di cambiamento dei sistemi sociali complessi, al cui interno si diversificano le possibilità date e derivate dalla stessa conoscenza dei principi di libertà e di giustizia (Mounier 2004, 61). Da questi validi assunti è evidente anche per noi che l'attualizzazione delle capacità e delle libertà dell'uomo non possono prescindere dal porsi su un terreno di concretizzazione dei valori della persona, di cui l'educazione è lo strumento e il tramite privilegiato. Non ci può essere infatti richiamo formale della norma e del diritto su questi principi se non attraverso la volontà di un chiaro intervento educativo (Nussbaum 2002, 107-108). Dal suo effettivo concretizzarsi in ogni luogo e in ogni contesto di apprendimento di tipo informale, l'educazione diventa evidentemente quel diritto imprescindibile dal quale dipende l'attualizzazione dei principi posti a fondamento del quadro d'insieme delle combinazioni alternative di *functionings*. Da esse dipende la concreta possibilità della persona di essere posta nelle condizioni di scegliere la propria vita. Senza la conoscenza dei principi di libertà e di giustizia, osserva la Nussbaum, l'uomo non può essere considerato né come un essere dignitosamente libero di scegliere la sua vita, né come un essere veramente portatore di valore e di fine in sé. Diversamente, egli può tendere piuttosto a considerarsi come un essere "passivamente scelto o comandato da altri come si comandano animali in greggi e mandrie" (Nussbaum 2002, 85).

Sulla scorta di queste riflessioni occorre allora dire che in chiave pedagogica non basta il solo sapere per affermare i principi etici della vita. È necessario invece portare alla conoscenza dell'uomo i principi di libertà e di giustizia, e per questi principi occorre l'imprescindibile riferimento ai valori educativi, i soli che consentono alla persona da un lato di avviare percorsi di umanizzazione, dall'altro lato di esperire la propria libertà in modo dal coglierne il senso e la dignità, riconducendo in tal modo il significato etico ed esistenziale della sua vita al campo della validazione conoscitiva degli apprendimenti esperienziali.

In questa prospettiva risulta necessario considerare il piano dei processi di apprendimento derivanti dall'esperienza di vita quotidiana, a cominciare dalla vita familiare, lavorativa, sociale e culturale. È un piano che non riguarda tutti coloro che abitano nella nostra contemporaneità. Tuttavia, soltanto pochi sono coloro che possono godere oggi delle stesse opportunità sia nel diritto ad apprendere sia nel trasferimento delle pratiche informali e di vita di relazione sul piano di altrettanti importanti apprendimenti.

2. Il Capability approach nella ricerca pedagogica sulle competenze educative

In prospettiva pedagogica esistono ancora molti elementi da esplorare che delineano le esperienze di vita, come quelle di tipo non formale e informale. Si tratta di esperienze in cui i processi e i percorsi di apprendimento devono essere attentamente posti allo studio di coloro che ne riconoscono la dignità sociale, la validità etica e la spendibilità del valore educativo. Un valore, quello educativo, a cui corrisponde la riflessione sull'apporto delle conoscenze pedagogiche al complesso sistema dei saperi dell'uomo e della società nel suo insieme.

Rispetto a quanto già riconosciuto dalle procedure previste dalle recenti disposizioni normative nazionali in merito all'individuazione, validazione e certificazione delle competenze, occorre osservare che il fenomeno circoscritto all'elaborazione del sapere educativo, non è più soltanto una competenza riconosciuta a livello informale. Per sondare il livello di "capacitazione" delle persone, in special modo di coloro che presentano responsabilità educative riguardo al dominio delle risorse educative, occorre delineare l'intervento di un sistema so-

cio-culturale previsto dalla normativa sulla certificazione delle competenze e che in Italia è stato recentemente riconosciuto dalla legge 28 giugno 2012, n. 92.

La presente normativa che riconosce a tutti gli effetti le competenze apprese dalle esperienze di vita informale, comprende nel suo insieme, le più complesse competenze genitoriali, incluse le capacità dell'uomo che risultano ancora inespresse sia nel comportamento di chi educa sia nell'agire di colui che deve essere educato. Questo tipo di riconoscimento formale è un fatto importantissimo e sollecita la nostra riflessione a considerare nella giusta prospettiva pedagogica il punto di vista della formale certificazione delle competenze. È un punto di vista che esige rigore scientifico poiché nell'approccio al riconoscimento delle capacità "informali", non si può prescindere dal valutare il percorso che conduce una persona ad apprendere dalle sue stesse esperienze di vita familiare. È un processo che per essere certificato necessita di un attento esame della meta-riflessione educativa delle esperienze apprese. A livello personale, questa realtà corrisponde alla possibilità di poter esperire valide esperienze di crescita nella vita, nel cui approccio ritroviamo i criteri sottesi alla teoria della capacitazione. Quanti sono già oggi, ad esempio coloro che possono considerarsi competenti dal punto di vista genitoriale e che non hanno magari i mezzi adeguati per educare e che intendono intraprendere un percorso di riconoscimento di questa fondamentale "capacitazione" senza aver mai seguito un percorso di formazione alla genitorialità? Su questo interrogativo è possibile considerare le nuove prospettive di ricerca educativa sulle quali si incentra la questione relativa a riconoscimento delle capacità delle persone di essere valutate come competenti nello svolgimento dei loro ruoli educativi.

Per un genitore, ad esempio, voler vedere riconosciuta la propria competenza educativa può, effettivamente rappresentare un significato importantissimo perché certamente può avviare verso percorsi di formazione che favoriscono il processo di apprendimento esperienziale e che migliorano la qualità della vita, il grado del suo benessere relazionale. Queste considerazioni sottopongono all'attenzione pedagogica la corretta questione dell'interpretazione scientifica delle competenze genitoriali e di quelle che devono essere scelte e riconosciute come esperienze valide per essere comprovate al giudizio della certificazione. Come giudicare allora queste competenze? Come considerare le competenze genitoriali nell'ottica della capacitazione? Per rispondere a questi interrogativi, si aprono nuovi e interessantissimi canali di riflessione pedagogica. Essi risultano determinanti nell'assumere la prospettiva della capacitazione nell'ottica del riconoscimento formale della competenza educativa. Se, infatti, per competenza educativa intendiamo un insieme strutturato di saperi che attengono all'educazione della persona lungo tutto l'arco della sua vita, può darsi allora che, seguendo il profilo di questo ragionamento, un soggetto possa potenziare il suo percorso di vita e il suo piano di crescita personale, soltanto se questo piano consente a ciascuno di vedere affermata la sua dignità personale, in un contesto dove oltre al riconoscimento formale delle competenze ci sia un'attenzione alla sostanziale capacità di vedere riconosciuti pienamente i propri diritti educativi, unitamente alla capacità di vedere riconosciuta la libera possibilità di ragionare e di esprimere le preferenze nelle scelte di vita. In un'epoca in cui le trasformazioni della società globalizzata con l'avanzamento del fenomeno della disoccupazione giovanile e la smaterializzazione del lavoro, stanno determinando un modo diverso d'intendere e di concepire le relazioni umane, anche la riconfigurazione di ciò che s'intende per competenza pedagogica, include al suo interno il ripensamento di un sistema sociale e politico che oltre a certificare le competenze educative dia la concreta possibilità a ciascuno di veder riconosciuti i comportamen-

ti sociali improntati al rispetto delle regole della vita sociale e civile. In un'epoca in cui cambia il modo di concepire gli assetti culturali, economici e politici del vivere comune, anche il significato delle competenze educative deve superare la formale concezione della valutazione delle capacità dell'uomo per aprirsi alla considerazione che dalla eventuale comprovata capacità deriva sostanzialmente l'effettivo modo di vedere espletati i propri compiti educativi. Compiti che riflettono necessariamente una prospettiva educativa di un comportamento umano ispirato al perseguimento dei desideri e dei sogni di crescita personale, in famiglia come nella società. Mentre nel mondo globalizzato, stentano ad affermarsi i principi di uguaglianza che chiaramente realizzino i fondamentali diritti di accesso di tutti ai beni primari (reddito, ricchezza, libertà), non è sufficiente, seppur necessario, procedere alla formale certificazione delle capacità dell'uomo di essere realmente un cittadino con competenze educative. Occorre, invece che, sulla base di criteri eticamente fondati, si proceda verso l'analisi di queste competenze educative che devono tener conto della necessità di considerare tutti gli uomini degni di avere uguale accesso alle stesse possibilità di vita, di crescita e di sviluppo esistenziale.

È indubbio che il raggiungimento dei desideri di crescita, riguardano da vicino il tema delle competenze educative. È un tema di cui molto si dibatte a livello scientifico ma che ancora richiede un giusto approfondimento nei riguardi del significato pedagogico della capacitazione come elemento e dimensione fondamentale non solo della misura con la quale si valuta la qualità generale della vita, ma soprattutto della misura con la quale andare a considerare la qualità effettiva dello sviluppo educativo delle persone nella nostra attuale società. Si esige il riconoscimento del loro del diritto ad essere persone educate e civilmente accorte nella necessità del rispetto di se stesse, degli altri e delle regole che rinviano al rispetto della vita civile.

Dare la possibilità a ciascuno di raggiungere la migliore competenza familiare o sociale o lavorativa, significa allora, al di là del riconoscimento formale di una o più competenze, offrire la possibilità a ciascuno di vedere soddisfatto il bisogno educativo di crescita e di sviluppo di tutte le soggettive capacità. Affinché ciascuno possa acquisire la consapevolezza del livello di dignità del suo ruolo educativo sia in quanto genitore sia in quanto cittadino, occorre che l'attenzione della società civile, delle politiche educative e di quelle di sistema, siano tutte ugualmente orientate a riconoscere la dignità dei bisogni educativi, e ci si impegni nell'educazione come unica risorsa degna dell'uomo per affrontare i suoi compiti di crescita e di sviluppo umano. Lontano da questa prospettiva di responsabilizzazione della persona, delle istituzioni, dei governi e degli stati, ogni singolo approccio alla capacità delle persone di diventare competenti sia nell'educare sia nell'educazione di sé, verrà ad essere a sminuito dalla supposta teoria della certificazione delle competenze. Nel rispetto di tutte quelle potenzialità che invece sono insite nel corretto approccio alle istanze del valore di vita della persona e del suo ruolo sociale, sta invece il corretto riconoscimento sostanziale e non soltanto formale della capacità educativa.

In questa prospettiva può essere validamente riconosciuta la capacità di ciascuno di vedere soddisfatto il bisogno di imparare a vivere con dignità e con rispetto la propria vita, come anche la possibilità di educare alla vita, alla salute e all'integrità fisica, al pensiero, ai sensi, all'immaginazione, ai sentimenti, al mondo della natura e a quello dell'ambiente, e, più di tutto al bene comune e all'appartenenza sociale. Come scrive M. C. Nussbaum, s'intende affermare il principio che essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene (Nussbaum 2002, 74), significa, necessariamente, confermare l'idea che una giusta formalizzazione delle

competenze educative non può prescindere dalla prospettiva che dà valore all'uomo e che si domanda chi sia l'uomo e cosa rappresenti, prima ancora d'intenderne il ruolo. Se è bene riconoscere che le competenze educative devono essere certificate per comprovare l'esatta capacità educativa (Margiotta 2009), occorrerà quindi stimolare la riflessione pedagogica a guardare all'interno di un mondo che sta cambiando sia il modo di intendere la vita sia il modo d'intendere le relazioni, sia il modo stesso di educare. Oltre al fenomeno dell'aumento vertiginoso dei tassi di disoccupazione e alla diminuzione dei livelli di partecipazione alle iniziative di formazione e di apprendimento permanente, come si può impostare, nella società di oggi, il corretto modo di intervenire per portare al riconoscimento delle competenze apprese nei contesti di vita familiare, professionale e sociale? Merita sottolineare il richiamo della Nussbaum ai problemi che ancora attendono una concreta risposta sociale. Problemi che, in gran parte della nostra società, attengono alla mancanza del riconoscimento effettivo del diritto al lavoro, al riconoscimento della piena dignità del lavoro femminile. Problemi che riguardano i casi di maltrattamento, di abuso e di violenza domestica. Problemi che corrispondono alla scarsità delle cure nei momenti di vita in cui le persone anziane si trovano ad essere in assenza di mezzi necessari per fronteggiare la loro condizione di dipendenza, povertà o indigenza. Problemi che, infine, riguardano il crescente fenomeno dello *stalking*, ascrivibile all'aumento dei disturbi di personalità di cui soffrono molte persone che oggi agiscono secondo "ripetuti, ostinati e premeditati comportamenti persecutori nei confronti di un'altra persona" (Emmelkamp, Kampavis 2009, 176-177) e di cui sono note alle cronache della stampa, le drammatiche e spesso tragiche conseguenze. Tutte questioni di allarmante dominio sociale che riportano la nostra attenzione sulla necessità di dare alla cultura educativa un nuovo e rinnovato impulso sociale, molto più diffuso rispetto agli enunciati normativi, soprattutto là dove diventa quanto mai urgente e indispensabile emancipare l'uomo dalle sue umane miserie.

Bibliografia

- Ausubel, D. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Z. (2001). Povertà e disuguaglianza in un mondo in via di trasformazione. In L. Ornanighi (a cura di) *Globalizzazione: nuove ricchezze e nuove povertà*. Milano: Vita e Pensiero.
- De Natale, M.L. (2008). *Apprendere ed educarsi per tutta la vita*. Milano: Educatt.
- De Natale, M.L., Monno, S. (2007). *Educare gli adulti. Nuove competenze educative per i docenti*. Roma: Armando.
- Emmelkamp, P.M.G., Kampavis, J.H. (2009). *I disturbi di personalità*. Bologna: Il Mulino, pp. 176-177.
- Margiotta, U. (2009). Prefazione. In Giambelluca, G., Rigo, R. Tollot, M.G., Zanchin, M.R. *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 7-10.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Novak, J.D., Gowin, D.B. (1989). *Imparare ad imparare*. Torino: Sei.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (1994). Freedom and Needs. *The New Republic*, 10/17 gennaio, 1994, 31-38.
- Sen, A.K. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.



Le capacitazioni e l'apprendimento non istituzionale. Aspetti del riconoscimento e della certificazione

Capabilities and non institutional learning: Issues recognition and certification

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

By non-institutional learning we consider two forms of informal learning, the first one characterized by the acquisition of knowledge through experience, e.g. the one generated in the workplace through work activities. The latter is non-formal knowledge differentiated by scheduled events and explicit training, e.g. the one which arises in the workplace through professional training. These types of learning are not recognized as part of the official education and vocational training (apprenticeship is a hybrid form considered in between non-formal and formal education), but they represent, together with perceived social and educational opportunities, current selectable functionings. This article deals with the compelling issues that have to be considered in creating a system of recognition and certification of both non-formal learning and non-institutional training. The same issues that originate from the opportunities available in work contexts and environments are also taken into consideration by the guidelines set out by the European Union.

Con l'espressione apprendimento non istituzionale si intende considerare le forme di apprendimento sia informali, caratterizzate dall'acquisizione di conoscenze tramite l'esperienza, come ad esempio la conoscenza che si genera sul posto di lavoro attraverso l'attività lavorativa, sia non formali, contraddistinte da eventi pianificati ed espliciti di formazione, come ad esempio le conoscenze che si determinano sul posto di lavoro attraverso la formazione professionalizzante. Questi tipi di apprendimenti non sono riconosciuti nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione ufficiale (nell'ambito del lavoro l'apprendistato rappresenta una forma ibrida tra non formale e formale), ma rappresentano l'applicazione di funzionamenti appropriati, correlati alle opportunità lavorative e sociali rese disponibili. Nel presente articolo si affrontano le tematiche che si devono esaminare nel momento in cui si vuole realizzare un sistema di riconoscimento e certificazione degli apprendimenti non formali, e quindi della formazione non istituzionale, che derivano da opportunità generate dai contesti e dagli ambienti del lavoro, tenendo presente, anche, gli indirizzi espressi dalla Comunità Europea.

KEYWORDS

Institutional learning, non institutional learning, formal learning, non formal learning, informal learning, lifelong learning, capabilities, functioning. Formazione istituzionale, formazione non istituzionale, apprendimento formale, apprendimento non formale, formazione permanente, apprendimento informale, capacitazioni, funzionamenti.

Introduzione

Le indagini realizzate in Europa (Cfr. Eurostat 2011-12) riguardanti la formazione primaria, terziaria e professionale hanno posto in evidenza la necessità di migliorare il raccordo tra istruzione e formazione professionale e il lavoro attraverso lo sviluppo di strumenti idonei a fare emergere e sviluppare le *giuste opportunità* in grado di suscitare e mantenere un processo di crescita costante delle capacità delle persone. L'ampliamento delle opportunità ha la necessità per attuarsi di politiche pubbliche collegate, in particolare, allo sviluppo individuale delle «*libertà sostanziali, o capacitazioni, di scegliersi una vita cui si dia valore. [...] e realizzare i propri obiettivi, [tenendo] conto non solo dei beni principali in possesso [...] ma anche delle caratteristiche personali pertinenti, quelle che governano la conversione dei beni principali in capacità di promuovere i propri scopi*» (Nussbaum 2002, p. 29).

La promozione individuale, allora, trova nella strategia del *lifelong learning* uno strumento funzionale per la promozione e lo sviluppo costante non solo della professionalità e della realizzazione personale, ma anche della cittadinanza attiva, della coesione sociale e dell'occupazione

Affrontare la problematica della formazione per la professione collegandola alla costruzione delle opportunità permette di evidenziare le caratteristiche di una persona (i tratti personali, le capacità intellettuali, emotive e di apprendimento, i valoriali interiorizzati) che sono fortemente rilevanti per lo sviluppo professionale e sociale e, quindi, per gli *apprendimenti* che derivano da situazioni *non formali e informali*. Le caratteristiche, o *stati*, della persona (non fissi, bensì fluidi e dinamici), definibili come *capacità interne*, non devono essere considerate, però, come innate: sono capacità e abilità acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, attraverso l'interazione con l'ambiente sociale, economico e politico (cfr. Nussbaum 2002, 28). Sono la base per i *funzionamenti* appropriati, cioè per l'applicazione delle capacità interne in presenza di condizioni sociali, lavorative e politiche favorevoli (o combinazioni di capacità), che sono, a loro volta, correlati alla capacità di funzionare, altrimenti la disponibilità di risorse (materiali, relazionali, di accesso) non è sufficiente per originare l'azione: «Essa [la capacità di funzionare- ndr] rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti, e riflette la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro» (Sen 1992, 63-64).

I *risultati di apprendimento*, cioè le conoscenze, teoriche e pratiche, che si acquisiscono nel sistema d'istruzione e di formazione istituzionale, definito *formale* (cfr Melchiori 2012; Commissione delle Comunità Europee 2001), sono caratterizzate da specifici riconoscimenti o attestazioni, come le certificazioni, i diplomi e le lauree. Nello stesso tempo, una necessità delle società moderne è come rendere maggiormente *visibile* l'apprendimento che avviene al di fuori delle istituzioni d'istruzione e formazione ufficiali e che risulta ben più difficile da individuare, da valutare correttamente e soprattutto da attestare (Bjørnåvold 2000). Tale invisibilità, con il conseguente non riconoscimento, è sentita sempre più come un problema che influisce sullo sviluppo a tutti i livelli, dall'individuo alla società nel suo insieme.

Con l'espressione *apprendimento non istituzionale* si intende considerare le forme di apprendimento sia *informali*, caratterizzate dall'acquisizione di conoscenze tramite l'esperienza, come ad esempio la conoscenza che si genera sul posto di lavoro attraverso l'attività lavorativa, sia *non formali*, contraddistinte da eventi pianificati ed espliciti di formazione, come ad esempio le conoscenze che si determinano sul posto di lavoro attraverso la formazione professionalizzante.

Questi tipi di apprendimenti non sono riconosciuti nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione ufficiale (nell'ambito del lavoro l'apprendistato rappresenta una forma ibrida tra non formale e formale), ma rappresentano l'applicazione di *funzionamenti* appropriati, correlati alle opportunità lavorative e sociali rese disponibili.

Nel corso degli ultimi anni, la maggior parte degli Stati membri dell'Unione europea ha sottolineato l'importanza fondamentale dell'apprendimento che avviene al di fuori e in aggiunta all'istruzione e formazione istituzionale. Questo grande interesse ha portato a un crescente numero di iniziative a carattere politico e pratico, determinando così uno spostamento della questione dallo stadio puramente sperimentale a quello d'attuazione iniziale (cfr. CEDEFOP 2008). Rispetto a questo spostamento diventa necessario l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale che deve basarsi su metodologie facilmente applicabili e, in tal senso, la qualità della *misurazione* rappresenta un aspetto essenziale.

Nel presente articolo si affrontano le tematiche che si devono esaminare nel momento in cui si vuole realizzare un *sistema di riconoscimento e certificazione degli apprendimenti non formali, e quindi della formazione non istituzionale, che derivano da opportunità generate dai contesti e dagli ambienti del lavoro*, tenendo presente, anche, gli indirizzi espressi dalla Comunità Europea.

1. Gli aspetti caratterizzanti l'apprendimento non istituzionale

Dall'analisi dei risultati ottenuti dai programmi comunitari, come Adapt e Leonardo da Vinci, nella seconda metà degli anni Novanta e nel primo quinquennio degli anni 2000, si evidenzia uno sviluppo di modelli, strumenti e mezzi per la precisazione di sistemi coerenti di valutazione e certificazione degli apprendimenti non formali. Anche se i risultati immediati di questi progetti variano in qualità, i risultati d'impatto a lungo termine che si possono attendere, sui programmi delle organizzazioni e delle istituzioni coinvolte, non devono essere sottovalutati. Dall'analisi dei risultati, infatti, è possibile fare emergere tre caratteristiche che sottintendono, o costituiscono, il quadro di riferimento di un sistema di valutazione, accreditamento e certificazione degli apprendimenti non formali e informali, cioè: il *contesto*, l'*evidenza* e la *valenza*. Tali caratteristiche possono essere considerate come elementi le cui combinazioni, considerate positive, in un *vettore di funzionamenti*, permette lo sviluppo di capacitazioni per l'ambito dell'apprendimento non formale e informale.

1.1. Il contesto

Quando si affronta il problema di come identificare e valutare l'apprendimento non istituzionale è necessario considerare che uno dei fattori essenziali per l'apprendimento è il *contesto*, cioè l'ambiente sociale e materiale, caratterizzato dall'opera di *comunità di pratiche*, dove la persona acquista le conoscenze e le abilità occorrenti attraverso l'attività di cooperazione e di collaborazione. L'apprendimento, in questi casi, non è ridotto a un ricevimento passivo di *frammenti* di conoscenza, bensì si determina dinamicamente attraverso l'interazione con l'ambiente e il contesto definito e tracciato dalle comunità operative. Questa concezione dell'apprendimento, di natura negoziabile (la peculiarità comunicativa dell'apprendimento), comporta un forte coinvolgimento e impe-

gno relazionale da parte della persona (il suo ruolo all'interno di un gruppo sociale). La singola persona, quindi, acquista o migliora la capacità di fare partecipando attivamente al processo di formazione in cui l'apprendimento si connota come rinnovo e generazione di conoscenza, piuttosto che come semplice riproduzione. Gran parte della conoscenza, che una persona apprende e impiega, è acquisita quindi con la pratica; le stesse persone sono così abituate a dare per scontato il riuso della conoscenza appresa (fatti e processi) che non considerano, invece, quanto questa sia nel tempo parzialmente *inespressa* (cfr. Polanyi 1967). Ciò rivela, di fatto, quanto sia difficile che le capacità, le abilità, le conoscenze (fattuali e metacognitive) e le motivazioni possano esprimersi in competenze (cfr. Melchiori 2012a). In alcuni casi le persone non sanno neppure di possedere una competenza.

Questo aspetto presenta una notevole pertinenza e relazione con le metodologie utili per la scoperta dell'apprendimento acquisito e con il compito di valutare l'apprendimento non istituzionale.

1.2. L'evidenza

Gli studi e le riflessioni che conducono al momento la ricerca sociale ed educativa sono rivolti allo sviluppo di metodologie in grado di riuscire a cogliere, misurare, valutare e certificare l'apprendimento non istituzionale (specifiche contestualmente e parzialmente inespresse). Tali studi considerano come punto di riferimento gli approcci e le metodologie di verifica e di valutazione sviluppate e utilizzate nell'ambito dell'istruzione e formazione istituzionale poiché presentano un lungo passato di esercizi, ricerche e teorie. Essendo, invece, le metodologie specialistiche per la valutazione dell'apprendimento non istituzionale agli albori, è ragionevole prendere atto che i relativi approcci si basino in larga misura sulle metodologie sviluppate nell'ambito di quelle aree di apprendimento più strutturate, offerte dall'istruzione scolastica ufficiale. Si può ipotizzare, infatti, che essendo identici i presupposti teorici relativi alle modalità di apprendimento, alcune delle sfide e dei problemi da risolvere siano condivisi tra i due campi d'azione, cioè istituzionale (formale) e non istituzionale (non formale e informale). Un approccio di valutazione, infatti, si caratterizza per la fiducia che riceve; questa è in genere legata ai criteri di *affidabilità* e di *validità*. Il primo, l'affidabilità, trae origine dal fatto che i risultati, ottenuti in un dato momento e con un dato strumento di misura, possano o no essere replicati in una nuova occasione, oppure riprodotti da nuovi valutatori. Il secondo criterio, la validità, può essere considerato un concetto più complesso dell'affidabilità, in quanto essa, in un'accezione, dispone se una valutazione *misura* realmente ciò che originariamente si richiedeva misurasse. Un'elevata affidabilità ha scarso valore se il risultato della valutazione non è autentica, ovvero non fornisce l'immagine tangibile dell'apprendimento appreso. Nello stesso tempo, i due criteri, affidabilità e validità, sono privi di significato se non sono collegati a *punti di riferimento*, *criteri di giudizio e/o standard di rendimento*, ecc. Atteso ciò, i risultati conseguiti nel sistema formale, possono essere utilizzati per delimitare il campo dell'apprendimento non istituzionale. In particolare si evidenziano i seguenti aspetti:

- a) La *funzione*, o formativa o sommativa, delle nuove metodologie (e sistemi istituzionali) necessaria per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale.
- b) I *processi* e i *contesti d'apprendimento* devono permettere di ottenere lo

stesso tipo di affidabilità che si riscontra nel campo dell'istruzione e formazione formale.

- c) Le *metodologie* devono essere concepite e strutturate in modo da poter ottenere la massima validità considerando il carattere contestuale e (parzialmente) inespresso dell'apprendimento.
- d) I *confini* del campo devono prevedere la definizione e la precisazione dei *punti di riferimento* (o *standard*), compresi la grandezza e il contenuto delle competenze.

Gli aspetti delineati sono da associare o ai possibili nuovi strumenti e mezzi per valutare l'acquisizione di apprendimenti, oppure agli attuali approcci riconnotati per le nuove sfide. In una prima fase, in una certa misura, è preferibile il trasferimento delle metodologie di verifica e valutazione tradizionali nel nuovo campo.

1.3. La valenza

Il ruolo dei sistemi di valutazione e di riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale non può essere considerato soltanto in termini di qualità metodologica in quanto le persone, le imprese e/o le istituzioni scolastiche devono accettare le valutazioni espresse. Questo è particolarmente vero quando alle valutazioni è assegnato un ruolo sommativo, ad esempio quando la valutazione può determinare il risultato della competizione per ottenere un impiego nel mercato del lavoro. Affinché le valutazioni abbiano un peso reale è necessario che il sistema dei riconoscimenti dell'apprendimento non istituzionale sia supportato da condizioni indispensabili a carattere politico e istituzionale.

2. La capacitazione e la formazione: una relazione

Lo sviluppo e l'ampliamento delle capacitazioni per la formazione, istituzionale e non, ha la necessità che siano attuate decisioni politiche che assicurino il fondamento giuridico del sistema di valutazione; nel caso del riconoscimento della formazione non istituzionale, inoltre, occorre che siano chiariti, nello stesso tempo, gli aspetti di *possesso*, *controllo*, nonché di *utilità* dell'apprendimento che deve essere certificato. In questo modo la valutazione dell'apprendimento non istituzionale deriverebbe da sia criteri tecnici e strumentali (affidabilità e validità), sia da criteri normativi (legalità e legittimità). Questa soluzione renderebbe legittime le valutazioni dell'apprendimento non istituzionale e ne permetterebbe un'effettiva accettazione.

Considerando che la formazione istituzionale e non istituzionale è parte della vita della persona è utile avere un modello concettuale cumulativo che permetta di poter comparare e relazionare insieme sia gli aspetti delle capacitazioni sia gli aspetti della formazione sia, infine, gli aspetti collegati allo sviluppo soggettivo. Per questo nella Figura 1 è proposto un semplice modello che riporta gli aspetti della formazione e del lavoro, uniti agli aspetti dello sviluppo della persona, con alcuni dei principali indicatori che evidenziano gli aspetti della capacitazioni e dello sviluppo della persona. Il modello collega gli approcci e le dimensioni di misurazione del benessere soggettivo, compresi quelli della formazione e del lavoro, con l'espressione della dimensione delle capacitazioni (cfr. Nusbaum 2000, 87). In particolare nel modello si evidenziano: la misurazione degli

approcci e relativi indicatori, e i determinanti delle capacitazioni. È da considerare che nel modello di Figura 1 gli elenchi dei determinanti e degli indicatori sono esemplificativi e non esaustivi. Lo scopo del modello concettuale, quindi, non è quello di fornire un quadro completo che copre tutti gli elementi possibili e dello sviluppo soggettivo e delle capacitazioni, piuttosto è destinato a servire come una struttura organizzativa da utilizzare per effettuare dei confronti su metodi, strumenti e risultati. Il modello, dunque, è necessariamente focalizzato su una gamma ristretta di indicatori e di misure che possono essere rilevate anche attraverso sondaggi, e quindi ricerche di tipo accademico, ma nello stesso tempo riflette gli argomenti che con ampia probabilità possono essere ritenuti rilevanti nelle statistiche nazionali ed europee (cfr. Eurostat 2009) che possono ben rappresentare anche indicatori di sviluppo delle capacitazioni (cfr. Nussbaum 2011, 39-40).

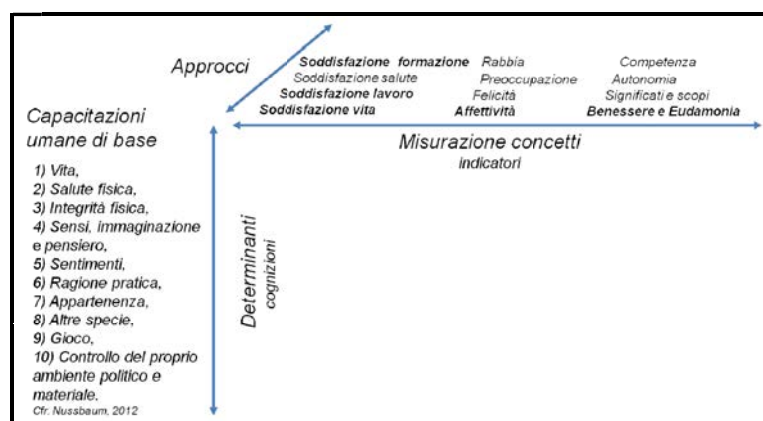


Fig. 1 - Modello comparativo (adattamento OCSE 2011)

3. Il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale

La conoscenza sull'interesse dimostrato negli ultimi anni da parte dei paesi e delle organizzazioni economiche e sociali per l'apprendimento non istituzionale non fornisce una risposta alla domanda di come sostenere e rafforzare lo sviluppo di sistemi di valutazione e certificazione. Tenendo presente le caratteristiche salienti enunciate nella prima parte dell'articolo, gli ambiti da approfondire per il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale possono essere di tipo e *metodologico*, relativi cioè a come misurare, e *politico/istituzionale*, riferiti a come garantire l'accettazione e la legittimità del riconoscimento.

3.1. Ambito metodologico

Ci si può chiedere quali metodi devono essere utilizzati per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale. La risposta all'interrogativo sollecita una scelta tra due opzioni, che si traduce nella seguente domanda: si valuta a *livello formativo*, dove gli strumenti e i mezzi sono impiegati per condurre e regolare il progresso dell'apprendimento delle perso-

ne (cfr. Melchiori, 2009), oppure si considera un più limitato *livello sommativo*, dove l'apprendimento non istituzionale è sottoposto a verifica come *stato posseduto* per una sua possibile inclusione nel contesto dell'istruzione e formazione formale? Stabilire la funzione della valutazione, tanto istituzionale, quanto non istituzionale, è decisivo per le scelte metodologiche da compiere e per il successo finale collegato al riconoscimento dell'apprendimento.

Una metodologia coerente, costituita da metodi differenziati e appropriati per le eterogenee valutazioni rappresenta un elemento cardine dei sistemi di valutazione e certificazione e, nello stesso tempo, implica che le funzioni valutative siano comprese chiaramente e abbinate e/o suddivise in modo costruttivo e realistico. La diversità dei processi e dei contesti di apprendimento, infatti, rende difficile ottenere la stessa affidabilità da un medesimo strumento applicato per accertare apprendimenti realizzati in due situazioni diverse (ad esempio, i test standardizzati). In questo caso occorre domandarsi, quindi, in che modo l'affidabilità (e quale tipo di affidabilità) può essere conseguita in questo nuovo campo non istituzionale dell'apprendimento. Una possibile risposta è che l'affidabilità deve essere ricercata perseguendo la *massima trasparenza* del processo di valutazione (metodi, strumenti, standard, procedure, ecc.). L'affidabilità, inoltre, può essere ulteriormente sostenuta mediante l'attuazione di procedure sistematiche e trasparenti a ogni passo del processo di valutazione e certificazione e per tutte le funzioni.

Il carattere altamente contestuale e (parzialmente) inespresso dell'apprendimento non istituzionale complica la ricerca, oltre che dell'affidabilità, anche della *validità*, poiché esiste il rischio piuttosto forte di misurare qualcosa di diverso da ciò che si vorrebbe. Occorre evitare, quindi, che le metodologie, pur riflettendo la complessità del compito in corso, non siano in grado di cogliere ciò che è individualmente e contestualmente specifico.

Considerare dei punti di riferimento, o *standard*, diventa di importanza fondamentale per la valutazione dell'apprendimento sia formale sia non formale e informale; mentre, però, una valutazione con il riferimento a una *norma* (cioè, fare uso dei risultati di un gruppo di una popolazione) non è stata considerata utile per l'ambito della valutazione dell'apprendimento non-istituzionale (a causa della varietà delle competenze coinvolte), il riferimento a un *criterio* preciso costituisce il punto di riferimento nodale per la valutazione non istituzionale. Nel criterio sono compresi sia i *range* delle competenze e del campo di applicazione (la loro dimensione e il loro contenuto) sia i modi in cui le competenze possono essere espresse o dimostrate nel campo. Tanto più i range sono estesi (competenze e campo), quanto più gli approcci di valutazione devono essere adeguati e pertinenti. Questa precisazione riporta, per molti aspetti, alla questione del livello e della funzione della valutazione da soddisfare; occorre domandarsi se è preferibile migliorare o la valutazione dei processi di apprendimento oppure la valutazione dello stato delle conoscenze (documenti che ne attestano il valore). Entrambi gli scopi sono estremamente legittimi e utili. La predisposizione di punti di riferimento, tuttavia, varia notevolmente a seconda dello scopo scelto per la valutazione e di conseguenza per la certificazione.

3.2. Ambito politico e istituzionale

Una volta che è stato soddisfatto l'ambito metodologico, dando una risposta alle domande relative al livello, allo scopo e alla funzione dell'approccio di valutazione, lo sviluppo politico, e quindi istituzionale, del riconoscimento della for-

mazione non formale e informale, può essere sostenuto seguendo due strategie principali; la prima incentrata sul *progetto istituzionale* e l'altra sullo *sviluppo contemporaneo*. In particolare:

- *Progetto politico*. In primo luogo, è molto importante la trasparenza delle organizzazioni e delle procedure di riconoscimento. È possibile affidare a organizzazioni specifiche e programmare strutture in cui la suddivisione dei ruoli è ben definita e distinta (ad esempio per la definizione di standard, la valutazione, il controllo di qualità, la certificazione). La trasparenza delle procedure è un *must*, cioè un requisito indispensabile, se si vuole conseguire accettazione e legittimità. In secondo luogo, il sistema di riconoscimento deve disporre, e produrre, di tutte le informazioni necessarie. La rappresentazione, la definizione e l'articolazione di standard e punti di riferimento (in particolare) necessitano di informazioni adeguate ed equilibrate. Anche se fino a oggi non è stato evidenziato molto, il problema di chi coinvolgere e di chi ascoltare rivestirà un'importanza decisiva nel prossimo futuro. In terzo luogo, infine, dal momento che i sistemi per il riconoscimento avranno un'influenza diretta sulla possibile determinazione degli incarichi e degli impieghi nel mercato del lavoro, la politica dovrà indicare anche gli elementi per un equilibrio degli interessi diversi per distinti *stakeholder*. L'attenzione dei politici, dunque, dovrà essere attirata su tutti questi aspetti per costruire un efficace ed efficiente sistema di riconoscimento.
- *Lo sviluppo contemporaneo*: dovrebbe essere l'obiettivo da condurre contemporaneamente ai livelli di progetto, istituzioni e paesi europei. Come indicato nei precedenti paragrafi, e soprattutto in relazione agli orientamenti per il riconoscimento realizzato a livello europeo, il potenziale per lo sviluppo comune e contemporaneo dei sistemi di riconoscimento è superiore ai risultati reali e concreti ottenuti fino a oggi. La creazione di meccanismi di riconoscimento ai vari livelli deve rispecchiare gli svariati scopi e funzioni che devono essere soddisfatti.

In generale, è assolutamente necessario aumentare le iniziative di coordinamento e sostegno (a livello nazionale ed europeo), per trarre vantaggio dalle esperienze acquisite attraverso numerosi progetti esistenti, programmi e riforme istituzionali realizzate e in via di conclusione nei diversi paesi europei.

4. Gli orientamenti dall'Unione Europea

Le iniziative a livello europeo hanno chiaramente avuto un ruolo di rilievo nell'attrarre l'attenzione del pubblico e dei politici sulla necessità dell'accREDITAMENTO dell'apprendimento non istituzionale considerando che una grande quantità di conoscenze, derivante da preziosi insegnamenti, avviene o intenzionalmente o informalmente nella vita di tutti i giorni. I responsabili politici dei paesi OCSE, quindi, sono diventati sempre più consapevoli del fatto che l'apprendimento non istituzionale rappresenta una ricca fonte anche per il miglioramento del capitale umano. Tuttavia, ci sono alcune persone che non sono in grado di utilizzare pienamente le conoscenze acquisite perché non possono facilmente dimostrare ad altri (persone e organizzazioni) le proprie capacità e competenze. Il riconoscimento dei risultati dell'apprendimento non formale e informale non significa, di per sé, creare capitale umano, bensì rendere lo stock di capitale umano più visibile e più apprezzato per la società in generale.

Un'analisi condotta nei paesi dell'Unione europea, sul ruolo assunto dal riconoscimento dei risultati di apprendimento derivanti dagli ambiti del non-formale e dell'informale, ha evidenziato alcuni punti qualificanti, i cui *benefici* attesi (cfr. OECD, 2010) sono identificabili in:

- *Completamento della formazione*
La convalida o la esenzione di parti di un programma di studio formale, ammesso attraverso il riconoscimento dell'apprendimento acquisito a livello non istituzionale, consente alle persone di completare l'istruzione formale in modo più rapido, efficiente ed economico. La valorizzazione dell'apprendimento non formale e informale può anche creare un circolo virtuoso, rendendo più attraente alle persone l'impegno in auto-apprendimento.
- *Valorizzazione nel mercato del lavoro*
Una maggiore visibilità delle conoscenze possedute dalle persone, acquisite attraverso l'apprendimento non istituzionale, determina un aumento del valore potenziale delle stesse persone nel mercato del lavoro rendendo più efficiente e meno costoso per i datori di lavoro soddisfare le loro necessità nell'ambito delle imprese. La valorizzazione può rendere più attraente per i lavoratori e i datori di lavoro investire nella formazione *on-the-job*, sapendo che l'esito di tale investimento può essere accreditato, e ciò può anche facilitare il ricollocamento di lavoratori in esubero. Inoltre, nelle stesse imprese la valorizzazione può anche svolgere un ruolo nei sistemi di garanzia della qualità potendo dimostrare la conformità con i requisiti normativi.
- *Incremento dell'equità*
L'equità del sistema d'istruzione e formazione potrebbe migliorare con la valorizzazione dell'apprendimento non istituzionale almeno in tre situazioni. In primo luogo, può rendere più facile per le persone che hanno interrotto o abbandonato gli studi, a tutti i livelli, di rientrare nei percorsi di formazione formale, dando loro una seconda possibilità. In secondo luogo, può facilitare per i componenti di gruppi svantaggiati, come ad esempio i migranti le cui competenze possono essere meno evidenti, acquisire le qualifiche attraverso il sistema educativo formale. In terzo luogo, può contribuire a riequilibrare l'equità tra le generazioni, dal momento che i lavoratori più anziani possono avere avuto meno accesso all'istruzione superiore (e le qualifiche corrispondenti) rispetto a quanto avviene oggi.
- *Riduzione di costi*
Il riconoscimento dei risultati dell'apprendimento non formale e informale oltre ai benefici educativi, economici e sociali ha influenza anche sui costi. Pur essendo la valorizzazione apprezzata dalle persone e dal mercato del lavoro occorre esaminare attentamente i costi e i benefici: un *trade-off* da prendere in considerazione è l'equilibrio di costi e benefici tra il riconoscimento rispetto l'apprendimento formale. L'istruzione e la formazione formale ha in genere una economia di scala, e di conseguenza i costi marginali diminuiscono bruscamente con l'aumento delle persone iscritte. Al contrario, i processi di riconoscimento assumono un costo marginale superiore se aumentano le persone che richiedono il riconoscimento con competenze facili da validare. In ogni caso, i benefici attesi potranno derivare solo da procedure di riconoscimento di alta qualità e coerenza; in caso contrario, l'erroneo riconoscimento di risultati dell'apprendimento non formale e informale potrebbero generare ulteriori costi economici.

Dall'analisi dello stato del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale nei paesi della comunità europea emerge, comunque, che i processi di riconoscimento restano marginali, mentre in altri, pochi, stanno cercando di avviare una transizione verso sistemi più integrati. Ciò significa che le opportunità alla formazione sono alte mentre la effettiva certificazione degli apprendimenti non formali è ridotta: la sfida per i responsabili politici, quindi, è di trovare il modo di stabilire un effettivo profilo per il riconoscimento in cui si facilitano i processi, si assegna una tangibile validità, e si trova il giusto equilibrio tra benefici e costi. La politica verso il riconoscimento, quindi, può svolgere un ruolo significativo in un coerente quadro di apprendimento permanente e quindi di scelta di funzionamenti e sviluppo di capacità; la sfida per la politica, allora, è quello di trovare il giusto equilibrio per generare benefici netti sia per gli individui che per la società in generale.

Conclusioni

Nel corso degli ultimi dieci anni, gli approcci per la valutazione dello sviluppo della persona, che comprendono anche gli aspetti dell'apprendimento in contesti e ambienti diversi, si sono spostati sempre più dal settore della ricerca scientifica e accademica verso il settore della politica pubblica e degli interventi di politica pubblica per il lavoro e per la formazione permanente. I risultati delle ricerche condotte e soprattutto la demarcazione del campo di ricerca e di definizione dello sviluppo soggettivo possono essere considerati come un solido *fumus boni iuris* per la configurazione del anche dei funzionamenti collegati all'apprendimento in situazioni non formali. L'interesse verso il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali, quindi, ha coinvolto la maggior parte dei paesi europei; la causa di questo interesse dipende dall'azione svolta dall'Unione Europea nei riguardi di aspetti legati, principalmente, al mondo del lavoro e riguardanti la standardizzazione delle *qualifiche* di lavoro e la formazione come strumento di crescita e sviluppo delle *capacità* (cfr. Commissione delle Comunità Europee 2007).

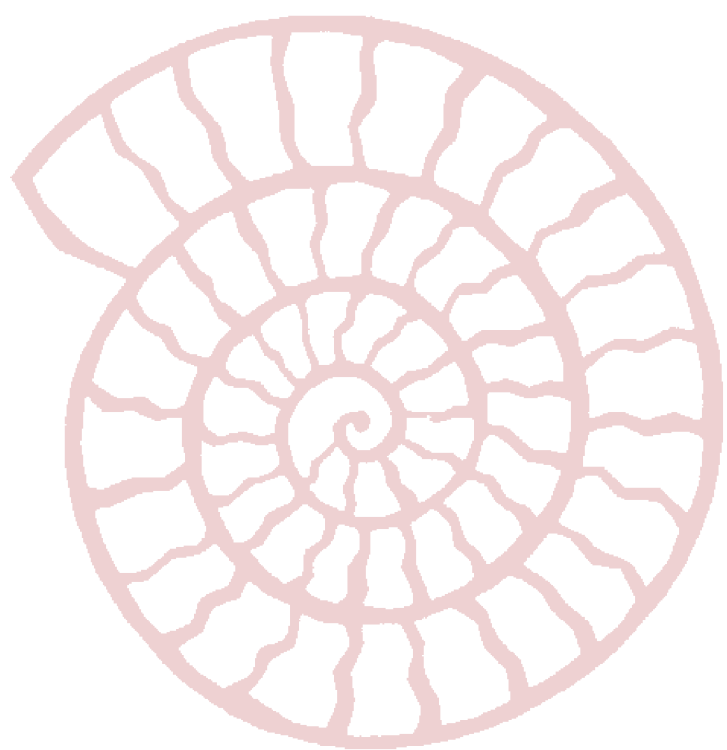
Anche se di solito le problematiche su come definire, individuare e sviluppare le qualifiche chiave e su come valutare l'apprendimento non ufficiale sono trattate come due questioni distinte, in realtà sono questioni strettamente connesse. Si potrebbe dire, infatti, che queste due tematiche rispecchiano in realtà due aspetti diversi di una stessa problematica. In entrambi i casi si può osservare un'attenzione crescente nei confronti dei requisiti dell'apprendimento e delle conoscenze, soprattutto tecniche e professionali, in una società caratterizzata da un cambiamento senza precedenti a livello organizzativo e tecnologico. Metodologie e sistemi per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non istituzionale possono essere considerati come strumenti pratici per evidenziare e rafforzare le competenze chiave fondanti il quadro europeo delle qualifiche. Sotto questo aspetto, tuttavia, il termine di apprendimento non istituzionale, ovvero non formale e informale, appare come un concetto negativo, in quanto può apparire come il disconoscimento di qualcosa d'altro. Il concetto però, pur comunicando un'indicazione di contenuto, profilo o qualità poco favorevoli, indirizza l'attenzione verso una varietà di aree e di forme d'apprendimento disponibili al di fuori dell'istruzione e della formazione istituzionale. Per tale motivo è importante che, a livello di politica educativa e formativa, sia creato un rapporto più stretto tra i campi di apprendimento formale con quelli

del non formale e dell'informale, dipendenti da funzionamenti corrispondenti a politiche appropriate, attraverso la concretizzazione di un sistema di riconoscimento effettivo ed efficace. Ciò è necessario per soddisfare le esigenze sia delle persone di rinnovare continuamente le conoscenze aggiornandole o modificandole oppure arricchendole, sia delle imprese che necessitano di un'ampia flessibilità dei lavoratori e quindi di più ampie conoscenze e competenze per fare fronte alle esigenze dei mercati. Mentre il sistema di formazione istituzionale è ancora in gran parte incentrato sull'istruzione e la formazione iniziale, un sistema di apprendimento che dura tutta la vita deve affrontare la sfida di collegare una vasta gamma di aree di apprendimento istituzionali e non istituzionali e quindi di sviluppo di capacitazioni.

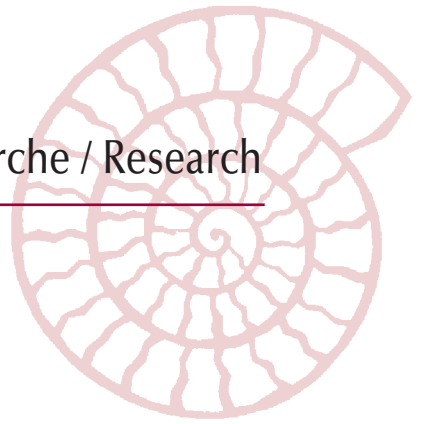
L'istituzione di un sistema di riconoscimento funzionale all'apprendimento permanente, quindi, risulta necessario e richiede una particolare attenzione sul rapporto tra le varie forme di apprendimento in vari campi del sapere nei diversi periodi della vita.


Bibliografia

- Bjørnåvold J. (2000). *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2008). *European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning -Draft Final*, 7 November 2008.
- Commissione delle Comunità Europee (2001). *Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles, 21.11.2001, COM(2001) 678 definitivo.
- Commissione delle Comunità Europee (2007). *Competenze Chiave per l'apprendimento permanente. Un Quadro di Riferimento Europeo*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Melchiori R. (2009). *Pedagogia. Teoria della valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Melchiori R. (2012). *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*. Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.
- Nussbaum M.C. (2009). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE (2011). *How's Life?. Measuring well-being*. Bruxelles: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Recognising non-formal and informal learning: outcomes, policies and practices*. Paris: Oecd Publishing.
- OECD (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. Bruxelles: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- Polanyi M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Sen K.A. (2002). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Sen K.A. (2003). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: A. Mondadori.



Ricerche / Research





Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?

Capability approach and professional learning community of teachers: Is this a viable perspective for the improvement schooling?

Piergiuseppe Ellerani

Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@gmail.com

ABSTRACT

The paper discusses the results of a survey addressed to evaluate the impact of cooperative learning trainings delivered by CeSeDi (Centre of Didactic Services) across ten years. The case study of CeSeDi presents a purpose of public in-service training into Turin District. Specifically we present a) the role of individual and organizational factors in the process of training transfer; b) the impacts of a group of teachers acting as coaches to implement professional learning community with cooperative learning methods in different schools; c) the role of networks of schools to improve quality of teaching and learning. We tried to connect the results with capability approach theory, applied on the development of a community of teachers in the “agency” element. This point of view considers the school as a learning community context in which it is necessary to modify the meaning of organization to create new conditions for improving equity, democracy and learning.

Questo paper tratta dei risultati di una ricerca orientata alla valutazione dell'impatto dell'apprendimento cooperativo [cooperative learning] amministrato dal CeSeDi (Centro dei Servizi Didattici) nell'arco di dieci anni. Lo studio del caso del CeSeDi presenta un'iniziativa di formazione in servizio nella provincia di Torino. In particolare, sono esaminati: (a) il ruolo dei fattori individuali e organizzativi nel processo di transfer formativo; (b) l'impatto di un gruppo di insegnanti nel ruolo di allenatori per l'implementazione di metodi di apprendimento cooperativo nella comunità professionale di diverse scuole; (c) il ruolo delle reti di scuole nel migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel presente lavoro, i risultati della ricerca sono posti in relazione con la teoria del capability approach, applicato allo sviluppo di una comunità di insegnanti immersi nell'elemento dell'agency. Questa prospettiva considera la scuola come un contesto di comunità d'apprendimento nella quale è necessario modificare il significato dell'organizzazione per creare nuove condizioni per il miglioramento dell'equità, della democrazia e dell'apprendimento stesso.

KEYWORDS

Cooperative Learning, Learning communities, Capability approach, Lifelong education
Cooperative Learning, Comunità di Apprendimento, Capability Approach, Formazione Continua

1. Le istanze poste alla scuola come contesto di sviluppo individuale, equità e democrazia

Lo sviluppo del capitale umano, la coesione sociale e la sostenibilità della crescita sono al centro dei processi di innovazione (OECD 2010) e il nostro sistema educativo dovrebbe assumersi le responsabilità di nutrire e incrementare le capacità di ognuno di generare innovazione, risorsa di nuova cittadinanza. Viene per questo sollecitato il dibattito sulla qualità della scuola, intensificato e generalizzato dai risultati delle comparazioni internazionali sulla qualità degli apprendimenti. Alcune istanze, ricorsivamente emergenti, sono relative all'innalzamento della qualità e dell'equità del sistema dell'istruzione e della formazione, al fine di rendere gli anni di vita scolastica un investimento per la nazione. È motivata – e per altro maturata dalla ricerca – un'ineludibile consapevolezza dell'intreccio esistente tra formazione di capitale umano e costruzione di coesione e di capitale sociale come motori di sviluppo e di benessere – individuale e sociale (Draghi 2006; Visco 2011. Cittadini con un adeguato – o sempre più elevato – livello di educazione e di formazione – con il risultato di una testa ben-fatta (Morin 2000) – risultano essere nodi di reti estese che permettono di costruire le fondamenta di una vita migliore e più duratura (OECD 2012). Un numero sempre maggiore di Stati è impegnato ad assicurare che tutti – dai bambini agli adulti – abbiano accesso ad un'ampia gamma di opportunità educative e formative (Unesco 2006; OECD 2011) introducendo le azioni necessarie affinché un sistema sia in grado di essere “per l'apprendimento continuo”. In Europa la revisione del processo di Lisbona (UE 2000) con la nuova prospettiva Europa2020 ha recentemente ridisegnato le priorità per perseguire una crescita intelligente – possibile attraverso la promozione della conoscenza e dell'innovazione come motori di crescita – che richiede, per altro e insistentemente, di migliorare la qualità dell'istruzione, della formazione e della formazione continua sia per generare livelli adeguati delle competenze fondamentali sia per ridurre in modo consistente le perduranti forme di abbandono scolastico (UE 2010)¹.

Possiamo esplicitare quindi che farsi carico – come progetto politico – di una maggiore qualità ed equità del sistema scolastico, rappresenta l'espressione esplicita del diritto individuale all'apprendimento: qualora infatti una ragazza o un ragazzo non avesse “imparato ad imparare” durante la scuola, non potrà nella vita adulta comprendere o ridefinire i propri apprendimenti e bisogni, e verranno così a crearsi le condizioni per l'esclusione (Margiotta 2011, 8).

Educare e formare le giovani generazioni ad atteggiamenti competenti, intelligenti, creativi e generativi è quindi questione irrinunciabile – per una scuola intesa come progetto di capacitazione umana, culturale e di coesione sociale – per vivere e crescere in una società complessa, multiculturale, dilatata negli spazi e nei luoghi dalle tecnologie digitali, mobili e ubiqua, ridefinita nei confini, nelle potenzialità educative e di apprendimento nei contesti informali e non-formali esterni alla scuola, dove avvengono sempre di più interazioni sociali digitali con i pari, finalizzate allo scambio continuo di informazioni.

Una maggiore equità dei sistemi formativi – che esprime il diritto individuale

1 Ridurre il tasso di abbandono scolastico al 10% rispetto all'attuale 15% e portare la quota della popolazione di età compresa tra 30 e 34 anni in possesso di un diploma universitario dal 31% ad almeno il 40%.

all'apprendimento – richiede una scuola che consideri l'evoluzione apportata dalla ricerca nell'ultimo decennio correlata alle modalità di apprendimento degli studenti e all'organizzazione curricolare basata sulle competenze, agente per colmare rapidamente il “gap between educational research and practice” (Vanderline e Van Braak 2010).

Le evidenze di ricerca mostrano con chiarezza che apprendere in modo efficace non è un'attività puramente solitaria, ma un'azione sociale e distribuita nel contesto: la costruzione individuale della conoscenza avviene attraverso processi di interazione, negoziazione dei significati e cooperazione con altri (Vygotsky 1966; Bruner 1996; Bransford et al. 1999, 2000; Benavides et al. 2010; Engeström 2001). La neuroscienze dimostrano oramai insistentemente la possibilità della modificazione cognitiva (Margiotta, 2011) come il risultato di un processo di interazione continua con artefatti, persone e problemi posti nel contesto, dove i processi imitativi (Rizzolati, Sinigaglia 2004; Craighero 2010) e di simulazione “incarnata” (Gallese 2007; Lakoff G. e Nunez 2005), rendono possibile nuove frontiere per più efficaci apprendimenti procedurali e di sviluppo emotivo. Questo permette di considerare l'apprendere come un fattore di equità, in grado di fornire a tutti – nessuno escluso – le possibilità di un'istruzione di qualità per perseguire al meglio il proprio progetto di vita. Analogamente i sistemi educativi degli Stati sono impegnati a promuovere nuovi curricula e formare profili per gli studenti del XXI secolo basati su diverse classi di competenze, come per esempio la creatività e l'innovazione, il problem solving e l'apprendere ad apprendere (Ceri-Ocse 2011; UE 2006; DeSeCo 2002) esprimendo l'intenzionalità di equipaggiare le nuove generazioni per affrontare le transizioni. In Italia, con la riforma del secondo ciclo dell'istruzione (MIUR 2010), il sistema scolastico trova una continuità del curriculum, a partire dai traguardi di competenza del primo ciclo (MIUR 2007, 2012) fino all'estensione nel secondo ciclo, con il profilo per competenze dello studente. Risulta particolarmente evidente come divenga fondamentale porre sempre più attenzione all'organizzazione e alla conduzione dei contesti di apprendimento che siano in grado di considerare la molteplicità degli elementi in modo simultaneo (modalità di apprendimento e formazione del profilo per competenze) e allo sviluppo di pratiche di formazione e di miglioramento continuo dell'insegnamento in grado di rappresentare nuove coerenze tra curriculum esplicito ed implicito.

Ne consegue che la formazione in servizio e continua diviene una prospettiva strategica per il miglioramento dell'insegnamento e per lo sviluppo della qualità della scuola. È in grado di rispondere infatti alle specifiche esigenze – individuali, di gruppo e di contesto – emergenti in precisi tempi e situazioni. In quanto tale, dovrebbe quindi essere disponibile sistematicamente al fine di consentire – sia per i dirigenti scolastici che per gli insegnanti, così come per il personale coinvolto nella scuola – di aggiornare le competenze e condividere nuove pratiche (OECD 2010; NSCD 2009).

2. Un caso di formazione continua e in servizio

Lo studio di caso che ha coinvolto il Centro Servizi Didattici dell'Assessorato alla Cultura della Provincia di Torino, è di particolare interesse poiché nel tempo – dieci anni – il progetto formativo ha influito sia sui cambiamenti individuali – sviluppo professionale – che organizzativi – costituzione di reti e funzioni interne alle scuole.

Dall'iniziale formazione a domanda individuale – forma prevalente di eroga-

zione della formazione in Italia – si è articolato successivamente un insieme di interventi tra loro coordinati per considerare e attuare una prospettiva trasformativa, costituendo reti di scuole, comunità di apprendimento professionale continuo e un ambiente digitale basato sul web2.0.

Organizzazione	Numero di istituzioni coinvolte	Servizi formativi integrati erogati	Responsabili del servizio	Soggetti impegnati
Ente Centrale CeSeDi	1	Catalogo per la formazione continua e in servizio degli insegnanti a domanda individuale	Amministrativi CeSeDi	3
Reti di scuole (formate nelle aree geografiche precedentemente definite dal progetto attraverso le Zone	6 (Min 5 – Max 12 scuole per rete) 82 scuole	Erogazione corsi per insegnanti Supervisione Coaching Coinvolgimento di genitori e associazioni del territorio	Insegnanti-facilitatori	20
GIS (Gruppo Innovazione Scolastica)	1	Progettazione Coordinamento Formazione Supervisione Coaching	Insegnanti-facilitatori	28
Consulenti esterni		Invitati da CeSeDi o dalle Reti	Esperti	Variabile e dipendente dai temi

Tab.1 – Il quadro attuale costruito per sostenere la formazione continua e in servizio degli insegnanti (enti, soggetti coinvolti). Gli insegnanti complessivamente coinvolti in dieci anni è stato di n. 1980



Graf. 1 – CeSeDi: evoluzione del processo di fruizione della formazione in servizio

L'analisi delle azioni svolte dal gruppo di insegnanti-facilitatori che si è formato dall'iniziale formazione e dalle reti di scuole² permette di rappresentare come la formazione spesso abbia esiti non scontati e, contemporaneamente, possa intercettare e canalizzare energie preziose affinché altri insegnanti possano apprendere per affiancamento e imitazione contestualizzate piuttosto che in corsi di formazione per funzioni strumentali (IARD 2010). L'azione più rilevante che i decisori politici possono realizzare è infatti quella di sostenere le competenze

2 I dati raccolti sono stati sia di tipo qualitativo che quantitativo, e rappresentano un insieme organico di informazioni sugli effetti dell'investimento formativo.

dei docenti ad essere efficaci con i loro studenti (Coggshall et al. 2009, 19) attraverso un'organizzazione articolata della formazione in servizio.

Tra gli esiti non scontati della formazione in servizio iniziata dal CeSeDi – destinata a soddisfare le domande individuali degli insegnanti – emergono quindi due risultati che introduciamo: a) la costituzione del gruppo di insegnanti generatosi – per continuità formativa, interesse individuale, pratiche di sperimentazione e ricerca-azione – dalle trame di relazioni tessute durante le occasioni formali e informali dei corsi CeSeDi; b) l'intenzionalità da parte dell'istituzione pubblica di rispondere ai nuovi bisogni emersi dalla formazione iniziale, evitando la dispersione e frammentazione delle risorse dell'insegnante, con la costruzione di una rete di opportunità destinate a sostenere lo sviluppo professionale in una prospettiva di comunità di apprendimento.

L'interdipendenza generativa delle modalità formative utilizzate nei corsi a matrice costruttivista e l'ascolto delle nuove domande emergenti dagli insegnanti ha delineato – co-costruendole – la successiva gamma di differenti modalità di interventi per favorire lo sviluppo e l'autonomia dei docenti – progettazione condivisa, studio cooperativo, osservazione, supervisione – sostenute dall'azione continua del gruppo di insegnanti. Continuità dell'azione e interazioni costanti tra i membri del gruppo – che nel frattempo ha definito una propria identità come gruppo di insegnanti-facilitatori – hanno stimolato la costituzione di reti di scuole suddivise in sei zone della provincia, nuovi luoghi per sperimentare, costituire molteplici gruppi tra insegnanti, realizzare condizioni favorevoli per accedere alla supervisione, al coaching e al monitoraggio delle attività.

Possiamo considerare quanto emerge dallo studio di caso del CeSeDi – nella sua progettazione e realizzazione – come una proposta di un sistema pubblico di accesso alla formazione in servizio, qualificata, articolata e lungo tutto l'arco della loro vita professionale. Alcuni dati raccolti con metodi di tipo qualitativo (Tab. 2) evidenziano interessanti suggestioni che restituiscono valore all'investimento pubblico.

Soggetti	N	%	Tipo di strumenti per raccolta dati
Insegnanti-facilitatori	9	60	Focus Group - Autobiografia – SWOT
Insegnanti in servizio	293	54	Questionario
Dirigenti referenti delle reti di scuole	9	100	Intervista in profondità

Tab.2 – Soggetti coinvolti nello studio di caso e strumenti di indagine

Lo sviluppo del sistema di formazione continua in servizio, nell'arco del decennio, è avvenuto attraverso quattro fasi definendo due elementi tra loro interdipendenti: il ruolo assunto dagli insegnanti-facilitatori – da partecipanti individuali a gruppo di studio e comunità di pratica – e l'articolazione del processo di decentramento formativo – dalla proposta centralizzata alle reti.

Fase	Ente	Formazione iniziale	Referente formazione	Formazione continua di I livello	Referente formazione	Formazione continua di II livello	Referente formazione	Servizi trasversali
I	CeSeDi	Proposte corsi centralizzata	Esperti/Formatori	Affiancamento insegnanti nella sperimentazione	Esperto	Laboratori	Insegnanti esperti	
II	Cesedi	Proposte corsi centralizzata	Esperti/Formatori					WEB
	Zone (suddivisione del territorio provinciale)	Proposta corsi decentrata	Facilitatori	Supervisione degli insegnanti	Facilitatori	Supervisione Facilitatori	Esperti/Formatori	WEB
III	Cesedi	Proposte corsi centralizzata	Esperti/Formatori	Laboratori	Facilitatori			WEB
	Reti di scuole	Proposte corsi decentrata	Facilitatori/Esperti	Supervisione insegnanti	Facilitatori	Produzione materiali e unità di apprendimento Disseminazione	Facilitatori	WEB
IV	GIS	Progettazione e coordinamento provinciale	Facilitatori	Progettazione	Facilitatori	Condizione corsi	Facilitatori	WEB

Tab.3 – L’articolazione del progetto di formazione continua e le fasi di sviluppo

3. Il gruppo degli insegnanti-facilitatori: lo sviluppo della professionalità docente e il processo di cambiamento

Le innovazioni introdotte sono state promosse dal gruppo di insegnanti-facilitatori che può rappresentare un’interessante esperienza di evoluzione del ruolo professionale esemplificando altresì un percorso di progressione di carriera. La continuità formativa ha trasformato il percorso individuale in un investimento per il contesto scolastico che può contare sulla “prossimità” e “disponibilità periodica” di un gruppo di lavoro stabile attraverso il quale tessere la rete delle opportunità e ri-generare i processi di innovazione didattica delle singole istituzioni scolastiche.

Intenzionalmente i contenuti prevalenti della formazione in servizio sono state le metodologie attive e il cooperative learning³ utilizzati altresì non solo come contenuti ma come metodi di erogazione dell’attività formativa e delle pratiche di affiancamento e supervisione. Questo aspetto è rilevante poiché il ruolo svolto dall’insegnante-facilitatore esplicita il raccordo possibile tra la formazione continua in servizio e gli effetti generalmente attesi della stessa, ovvero l’innovazione delle pratiche didattiche o più in generale, l’internalizzazione delle nuove conoscenze.

Il profilo professionale dell’insegnante-facilitare è definito dalla coerenza tra apparato teorico e prassi didattica, dalla riflessione sulle proprie pratiche e dal sostegno alle pratiche di altri insegnanti. Come sostenuto da Hord (2008) il trasferimento di nuovi apprendimenti nella classe è facilitata dalla pratica di pari che aiutano i propri pari: è questo diviene uno degli aspetti qualificanti la comunità di apprendimento professionale. Analogamente l’insegnante-facilitatore rappresenta un modo efficace di coinvolgere diversamente gli insegnanti in attività altre rispetto all’aula formativa restituendo una maggiore “rendita” dell’investimento formativo iniziale disseminata alla comunità professionale allargata, rico-

3 Progressivamente si sono affiancati nel tempo altre tematiche come per esempio la valutazione, la progettazione significativa, le competenze.

noscendo altresì il valore della competenza e della differenziazione soggettiva. Il profilo dell'insegnante-facilitatore⁴ evidenzia la multidimensionalità dei processi appresi e trasformati in un sistema che identifica la capacità individuale di miglioramento continuo e la presenza di un costrutto di gruppo che sostiene il perseguire gli obiettivi stessi di miglioramento.

Dimensioni del profilo correlate	Team Building*	Metodologie attive	Condurre formazione	Avviare processi di innovazione	Relazione	Innovazione	Sviluppo culturale
Tratti	Formare gruppo di lavoro	Definizione modelli formativi Osservazione in classe Supervisione	Conduzione corsi per insegnanti	Confronto pratiche Confronto metodologie Nuove organizzazioni didattiche Costituzioni di reti di scuole	Comunicazione Problem solving Leadership	Confronto Pratiche Confronto metodologie	Conduzione corsi per insegnanti

Tab. 4 – Dimensioni e tratti del profilo dell'insegnante-facilitatore (Analisi delle autobiografie e SWOT, con indici di ricorsività)

Alcuni studi (IARD 2010) intendono questa azione svolta verso la propria comunità professionale come una forma che definisce l'opportunità di una progressione di carriera. Di fatto la figura dell'insegnante-facilitatore è (potrebbe essere) un tassello fondamentale che guida allo sviluppo professionale intensivo attraverso l'aiuto nelle applicazioni delle conoscenze degli insegnanti, della progettazione e dell'istruzione, conducendo a migliori apprendimenti degli studenti (Darling-Hammond et al. 2009).

La significatività delle azioni svolte dal gruppo di insegnanti-facilitatori è sostenuta – sia per un miglioramento professionale sia per il cambiamento organizzativo – da uno sguardo bifocale: quello dei colleghi insegnanti partecipi ai processi di supervisione e coaching in servizio, e quello dei dirigenti coordinatori le reti.

Per i colleghi che hanno usufruito del sistema della formazione in servizio⁵, l'insegnante-facilitatore è stato un riferimento per aiutare il trasferimento delle pratiche, evitando così la dispersione delle risorse intellettuali ed economiche. La continuità, la prossimità e la disponibilità periodica del facilitatore rappresentano dei fattori caratterizzanti che inducono a contrastare la disconnessione degli approcci episodici delle pratiche formative che non richiedono un serio impegno di tempo e di risultati (Darling-Hammond et al. 2009). Viceversa, la continuità dello sviluppo professionale – qui rappresentato dalla vicinanza dei facilitatori e dei colleghi – appare essere collegata con un forte impatto sull'apprendimento degli insegnanti e degli studenti e sulla propensione alla sperimentazione di pratiche innovative.

Migliorare l'apprendimento degli insegnanti diviene quindi un passaggio fondamentale per trasformare le scuole ed elevare la qualità del sistema intero. Inol-

4 La definizione del profilo ha considerato le attività svolte nelle reti e nelle scuole, le biografie, le matrici SWOT, i focus group.

5 Lo studio dei dati del questionario non ha avuto scopi inferenziali ma descrittivi, poiché il collettivo statistico studiato non era un campione probabilistico.

tre, lo scambio di esperienza genera la consapevolezza che ognuno lavora per cercare e condividere conoscenze in modo intenzionale: si sta operando come una comunità di apprendimento professionale (Hord 1997).

	Miglioramento	Sostegno operativo	Sostegno emotivo	Senso di efficacia
10. Ho confidato sul fatto che i corsi mi avrebbero aiutato a svolgere meglio il lavoro didattico	,955	-,034	,014	-,071
1. I corsi hanno aumentato la qualità del mio lavoro didattico.	,94	,048	-,018	-,051
5. Conclusi i corsi, ho sentito subito la voglia di tornare al lavoro per mettere in pratica ciò che avevo appreso	,912	,049	,01	-,009
9. Mi sono sentito/a entusiasta quando ho visto la possibilità di applicare al lavoro didattico ciò che avevo appreso nei corsi	,878	,078	-,031	,072
2. Sono fiducioso nella mia capacità di utilizzare le nuove abilità nel lavoro in classe.	,826	-,03	,007	,217
8. Il facilitatore/referente mi ha incontrato per discutere come mettere in pratica quanto appreso nei corsi.	-,05	,928	-,018	,041
12. Il facilitatore/referente mi ha aiutato a stabilire obiettivi realistici basati su ciò che avevo imparato nei corsi.	,034	,893	-,023	-,044
15. Il facilitatore/referente ha valorizzato il mio impegno e i risultati ottenuti.	,179	,854	-,061	-,008
4. Ho incontrato spesso il facilitatore/referente per discutere dei problemi che incontro quando ho cercato di applicare ciò che ho appreso nei corsi.	-,144	,85	,136	,027
11. Al lavoro i miei colleghi si aspettavano da me l'utilizzo di ciò che ho imparato nei corsi.	-,172	,052	,85	,006
7. I miei colleghi mi hanno incoraggiato a utilizzare le abilità che ho appreso all'interno dei corsi.	-,03	,017	,837	,067
3. I miei colleghi hanno espresso degli apprezzamenti su come ho utilizzato gli spunti operativi appresi durante i corsi.	,409	-,012	,673	-,053
6. Non ho avuto mai dubbi sulla mia capacità di utilizzare gli spunti operativi appresi nei corsi	-,15	-,012	-,023	,93
13. Mi sono sentito/a sicuro/a di poter superare gli eventuali ostacoli che avrebbero potuto impedire di utilizzare gli spunti operativi acquisiti nei corsi.	,249	,102	,101	,641
14. A scuola mi sono sentito molto a mio agio nell'utilizzare ciò che ho appreso durante i corsi, anche quando ho affrontato situazioni difficili e stancanti	,403	,056	,075	,0576
Auto-valori	6,36	2,75	1,51	1,18
% di varianza spiegata	42,39	18,37	10,06	7,92
Correlazione tra fattori	<i>Comp. 1</i>	<i>Comp. 2</i>	<i>Comp. 3</i>	<i>Comp. 4</i>
	<i>Comp. 1</i>	,258	,181	,297
	<i>Comp. 2</i>		,330	,291
	<i>Comp. 3</i>			,242

Tab. 5 – Dati relativi agli item *Trasferimento della formazione*.

(Elaborazione ACP con rotazione obliqua sugli item specificati.

Pesi fattoriali, auto-valori, varianza spiegata, correlazioni tra fattori) (Gentile, Ellerani, 2013)

I dati sottolineano come gli insegnanti-facilitatori hanno quindi operato – sia all'interno delle proprie scuole che nelle reti – per sostenere il cambiamento, alimentare la cooperazione, offrire sguardi per seguire percorsi differenti e per questo innovativi rispetto alla percezione iniziale dei contesti. Il quadro di coerenza sottolineato dalle affermazioni dei questionari è accompagnato dalle narrazioni biografiche degli insegnanti-facilitatori:

(Fac_G_3) [...] Come facilitatore ho suggerito di creare un percorso di autoaggiornamento in cooperative learning durante gli incontri con gli insegnanti delle classi parallele. Precedentemente, gli incontri delle classi parallele erano del tutto teorici e con nessuna ricaduta didattica. Non erano organizzati, spesso erano lasciati al caso. Perciò quel tempo pote-

va essere utilizzato per iniziare un percorso di confronto e condivisione di alcune questioni come il curricolo, la metodologia, la progettazione didattica, la condivisione di obiettivi comuni. Gli insegnanti hanno iniziato a costruire un'idea comune di scuola [...]

(Fac_P_4) [...] Abbiamo organizzato un calendario di incontri, nei pomeriggi, per rivedere con i colleghi interessati gli aspetti significativi del cooperative learning e per rinforzare nell'uso delle tecniche apprese. Successivamente abbiamo organizzato pomeriggi di formazione con l'intervento di esperti esterni, con facilitatori di altre zone [...] Queste attività hanno trasformato gli insegnanti. La forza della scuola sta negli insegnanti e nella loro capacità di mantenere dritta la barra del timone, avendo in mente un modello di scuola inclusiva. Aver dato spazio alla programmazione collettiva ha permesso di alimentare un'idea di scuola condivisa [...]

(Fac_G_4) [...] Sono partito innanzitutto dal lavorare con i miei colleghi di chimica, con l'idea che se non si creano team di lavoro non si costruisce un granché. È stata la convinzione dell'importanza della partecipazione sociale, il motore delle mie azioni [...] Ho cercato con entusiasmo il confronto, sollecitando i colleghi, cercando di "tirare" ma anche stando bene attento a lasciare spazio, ad imparare insieme, individuando nelle azioni i cinque principi chiave del cooperative learning. Il Gruppo di chimica diventato poi gruppo di educazione scientifica, è una realtà che esiste ancor oggi, è un gruppo dove la leadership è distribuita, anche se ciò ha richiesto tempo e anche qualche salutare conflitto. È un gruppo che crea innovazione per tutta la scuola [...]

(Fac_C_2) [...] Ho avviato alcuni docenti particolarmente sensibili ad una riflessione sulla didattica utilizzata e sulla possibilità di innovazione metodologica. La mia intenzione era quella di riuscire a fare gruppo e a dare uno scopo comune anche a pochi docenti. Ho avuto subito un'intesa con una collega che ancora oggi condivide il sogno di innovare la scuola e con la quale progettiamo fianco a fianco. Con i docenti di scuola primaria, dopo il corso base di cooperative learning, ho iniziato ad organizzare incontri per mettere in comune la sperimentazione in classe di ciò che avevamo appreso nel corso [...]

Analogamente i dirigenti scolastici annotano il cambio di prospettiva introdotto nella loro scuola attraverso la costituzione delle reti e delle attività di formazione continua previste.

(Dir_Int_3) [...] La formazione ricevuta dai docenti ha fatto sì che sia cambiato qualcosa nell'organizzazione della scuola. Ci sono state delle ricadute. In parte della metodologia didattica che si è innovata, Poi indubbiamente l'elemento fondamentale è stato quello di accorgersi che esistono anche gli altri, ovvero le scuole di altri ordini. Tutte le scuole ora dialogano, hanno indubbiamente elementi fondamentali che possono essere trasferiti a livello di esperienza didattica e in confronto tra un ordine e l'altro. Quindi il valore aggiunto credo sia stato questo. Se non altro, la disponibilità a mettersi in gioco e la possibilità di confrontare i risultati con gli altri [...] Come dirigenti scolastici abbiamo ritenuto opportuno far nascere parallelamente un'ulteriore opportunità di confronto attraverso un coordinamento. Abbiamo creato una piccola comunità per il funzionamento della rete scolastica dei dirigenti scolastici. [...]

I dati evidenziano come l'impianto di formazione in servizio del caso indagato abbia contribuito a modificare due aspetti di problematicità evidenziati dalla

ricerca che limitano l'efficacia e la qualità dell'insegnamento. Il primo aspetto problematico viene considerato da Sawyer (2006), che afferma come la strutturazione della gran parte delle scuole non corrisponda alle necessità dell'apprendere e rende molto difficile creare contesti di apprendimento che conducono gli studenti ad una più profonda comprensione. Spesso sono le credenze sui comportamenti cognitivi degli studenti e lo sviluppo delle loro intelligenze a guidare gli insegnanti nelle organizzazioni metodologiche corrispondenti e in grado di mantenere coerenza (Ocse-Talis 2009) piuttosto che le evidenze di ricerca.

Il secondo aspetto problematico – che completa per altro il primo – è reso posto dall'indagine IARD (2010) che definisce i profili degli insegnanti italiani in base alle diverse strategie utilizzate per gestire la classe e gli apprendimenti⁶. Il quadro che emerge presenta una maggioranza sostanziale di modalità didattiche identificate come trasmissive (forme unidirezionali di erogazione dei contenuti) e soprattutto poco orientate ad organizzare contesti in grado di sostenere la formazione delle competenze per la vita. Trova conferma l'idea di scuola nella quale l'apprendimento è considerato come passivo piuttosto che attivo dove permane la difficoltà a distaccarsi dalle pratiche maggiormente centrate sullo sviluppo delle abilità di ascolto degli studenti (OCSE-Talis 2009).

	Strategie unidirezionali (trasmissive)	Strategie bidirezionali (circolarità tra insegnamento e apprendimento)
Rischio di frammentazione nel percepito degli allievi	Tradizionalisti 12,8%	Innovatori cauti 22%
Percezione di potenziamento della sinergia di significati	Tradizionalisti flessibili 46,3%	Innovatori coraggiosi 18,8%

Tab. 6 – Modello di lettura dei profili (IARD 2010, 141)

	Tradizionalisti 12,8%	Tradizionalisti flessibili 46,3 %		Innovatori cauti 22%	Innovatori coraggiosi 18,8%	
	Lezioni frontali	Lezioni frontali interattive	Lezioni frontali/strategie esperienziali	Lezioni interattive	Lezioni interattive-strategie esperienziali	Strategie esperienziali
Lezione frontale e collettiva per la trasmissione delle informazioni	86,3%	84,8	78,3	69,1	58,8	41,0
Lezione frontale più discussione/domande finali	73,4	81,9	68,8	69,1	65,8	34,0
Lezione dialogica	39,4	69,7	34,5	77,7	81,5	52,0
Lezione centrata sulla discussione	17,9	28,7	19,4	42,0	41,9	35,0
Lezione basata sul rinforzo	13,3	22,7	20,1	39,3	33,4	24,0
Lavori di gruppo	9,9	12,3	29,4	19,8	44,1	57,7
Didattica attiva	7,2	11,7	35,4	19,8	56,5	60,3
Attività in laboratorio	18,3	19,9	36,8	27,0	37,3	40,0
Metodi di cooperative learning	3,2	6,2	14,5	12,4	29,2	37,0

Tab. 7 – Frequenza di utilizzo delle diverse metodologie didattiche per tipi di strategie didattiche prevalente (valori percentuali relativi alla modalità "spesso") (IARD 2010, 143)

- 6 Le categorie sono state definite considerando il dichiarato degli insegnanti relativo all'utilizzo in modo preferenziale sia di lezioni frontali che di lezioni interattive, o sia di lezioni frontali sia attività esperienziali (IARD 2010, 141).

	Tradizionalisti	Tradizionalisti flessibili	Innovatori cauti	Innovatori coraggiosi	Totale
Scuola primaria	8,5	37,1	24,9	29,6	100
Scuola sec. I grado	12,3	50,6	22,0	15,1	100
Liceo	18,6	53,4	19,5	8,5	100
Istituto tecnico	15,5	54,6	17,9	12,0	100
Istituto prof.	18,6	47,9	20,9	12,6	100

Tab. 8 – Distribuzione delle tipologie di profilo nei diversi ordini di scuola (IARD 2010, 145)

L’impianto della proposta di formazione in servizio del CeSeDi, il cui perno è stato il gruppo di insegnanti-facilitatori, ha dunque posto in azione le indicazioni di ricerca che indicano come gli interventi formativi e di aggiornamento dovrebbero permettere agli insegnanti di considerare il contesto come l’insieme degli elementi chiave – apprendenti, insegnanti, contenuti, risorse, organizzazioni pedagogiche, organizzative, valutative – in costante interazione dinamica tra loro lungo tutto il tempo (e nello stesso contesto) (Ceri-Ocse 2008) con l’utilizzo di didattiche attive e partecipative. Intenzionalmente le azioni svolte dagli insegnanti-facilitatori hanno presentato un insieme di attività multidimensionali, indirizzate sia al sostegno diretto verso gli insegnanti, sia verso l’organizzazione, sia di impegno alla crescita culturale.

Questa prospettiva – oltre che a confermare il profilo degli insegnanti-facilitatori riconoscibile in quello degli insegnanti innovatori e superattivi (IARD 2010) e che permette all’organizzazione scolastica di poter contare in modo rilevante sulla disponibilità per sviluppare migliori condizioni interne – esprime la dimensione di insegnanti come lavoratori della conoscenza collaborativi che condividono successi e sconfitte con i loro colleghi e operano comunque insieme per variare le condizioni del contesto per sviluppare una comunità di apprendimento (Hord 2008). Il cambiamento nella domanda di competenze – e di definizione di nuovi contesti di apprendimento – ha quindi una conseguente implicazione nelle stesse competenze degli insegnanti che dovrebbero utilizzare modalità di insegnamento più efficaci e innovative (Schleicher 2012). Attraverso il miglioramento dell’apprendimento degli insegnanti avviene un passaggio fondamentale per trasformare le scuole: pratiche riflessive in azione, memoria individuale e sociale, interazioni e relazioni, approfondimenti continui sulle aree di apprendimento specifico e trasversale, sistemi di valutazione e documentazioni, reti di legami interni ed esterni, crescono la cultura di una scuola. Così intesa essa meta-comunica gli atteggiamenti e le credenze che sostengono le azioni interne ed esterne, esprimendo la sua cultura come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo (Bruner 1997).

4. La prospettiva della scuola come comunità di apprendimento

Uno dei temi cruciali è quindi organizzare la formazione continua in servizio degli insegnanti considerandola come parte integrante del processo di miglioramento, in grado di ridisegnare la mappa della qualità continua dell’insegnamento e dell’apprendimento, così come delle finalità della scuola stessa.

La ricerca internazionale ha posto in evidenza come la costituzione delle cosiddette “comunità di apprendimento” sia premessa e condizione per un ap-

prendimento continuo da parte degli insegnanti e per costruire la capacità delle scuole di sviluppo e incremento della loro efficacia (Sigurðardóttir 2010). Sviluppare scuole intese come comunità professionali di apprendimento è fortemente riconosciuto come un modo sistematico ed efficace di migliorare la qualità dell'insegnamento (Chi-kin, Zhang 2011), di influire sul miglioramento dei risultati degli studenti (Thompson, Gregg, Niska 2004; Chi-kin, Zhang 2011).

È quindi possibile definire una comunità professionale di apprendimento come l'insieme costituito da insegnanti, dirigenti, staff amministrativo, personale, facilitatori, ricercatori che mettono in comune il lavoro per migliorare e sviluppare progressivamente l'apprendimento degli studenti (Hord, Sommers 2008; DuFour 2004; Zepeda 2008).

Analogamente all'interno delle scuole intese come comunità di apprendimento, il processo di miglioramento continuo è il risultato delle relazioni di fiducia che si creano nel contesto. Il miglioramento delle scuole è quindi connesso alla capacità di realizzare condizioni attraverso le quali l'apprendimento – individuale e sociale – degli insegnanti e il cambiamento organizzativo avvengano simultaneamente. In questo modo le scuole sono efficaci e possono migliorare continuamente, altrimenti i benefici realizzati in un'area saranno eliminati da continui problemi nell'altra (Sparks 1997).

In tal senso nell'organizzazione, nell'azione e nelle finalità del gruppo degli insegnanti-facilitatori si possono intravedere i benefici che derivano dall'importanza di salvaguardare l'investimento formativo che esprime aree di eccellenza, rappresentata da quegli insegnanti che per loro storia, scelta personale, costante impegno per il miglioramento e la sperimentazione sono definiti come "innovatori coraggiosi" (IARD 2010).

Descrizione attività svolte dai facilitatori	%
Progettazione in gruppo di attività per la formazione nelle zone	9,9
Conduzione corsi di formazione nelle reti di scuole	9,4
Attività di promozione delle metodologie attive nelle scuole: incontri con insegnanti	7,8
Contatti istituzionali con dirigenti, istituzioni e associazioni extra-scuola	7,8
Redazione articoli per il portale www.apprendimentocooperativo.it	7,8
Interventi di supervisione delle attività svolte dagli insegnanti in classe	7,3
Conduzione eventi zonal per insegnanti e extrascuola	6,0
Predisposizione materiali per eventi nelle zone e nelle reti	5,7
Conduzione workshop e laboratori su metodi attivi e discipline	5,7
Produzione di materiali per le attività degli insegnanti	4,7
Conduzione formazione per insegnanti referenti del cooperative learning zonal	4,4
Presenza eventi zonal con compiti di segreteria e organizzazione	3,8
Costruzione e coordinamento gruppi di lavoro nella propria scuola	3,8
Organizzazione corsi di formazione per le reti	3,8
Presenza alle attività corsuali del Cesedi con compiti informativi sulle formazione continua	2,5
Documentazione video delle attività didattiche per riflettere con gli insegnanti	1,6

Tab. 9 – Attività svolte dal gruppo di insegnanti-facilitatori per il sostegno alla formazione continua degli insegnanti (valori % sul totale delle attività dichiarate nei dataset rendicontativi delle attività individuali e di gruppo per il CeSeDi) (Ellerani, Gentile 2013)

Le attività per la formazione in servizio e le diverse pratiche di affiancamento attuate dalle reti del CeSeDi, maturano e creano le condizioni per la trasformazione della scuola in un sistema cooperativo, dove i docenti sono colleghi con cui guidare la scuola nella stessa direzione sviluppando forme organizzative del lavoro che favoriscono un migliore uso del tempo, delle energie e delle competenze degli insegnanti (Tab. 10).

	Supporto Interno (colleghi)	Supporto esterno (ins-facilitatori)
8. Scambio di materiali d'insegnamento con i colleghi	,822	-,166
7. Discussione e confronti per la scelta dei materiali didattici	,748	-,028
2. Preparazione di materiali didattici comuni	,733	-,104
1. Scambi di opinioni sul modo di insegnare un determinato contenuto	,615	,081
11. Osservare i colleghi in classe e fornire riscontri sull'operato	,614	,076
12. Impegnarsi in attività comuni a classi aperti dello stesso livello e no	,612	,099
10. Partecipare ad attività di sviluppo professionale	,571	,148
4. Supporto ricevuto da parte di referenti e facilitatori afferenti alle scuole	,558	,231
5. Partecipazione a riunioni per discutere la visione e le finalità della scuola	,474	,417
9. Insegnare insieme in una stessa classe contemporaneamente	-,181	,827
6. Redazione di un curriculum verticale o di parte di esso	,021	,633
3. Gruppi di supervisione sulle metodologie d'insegnamento	,242	,612
Auto-valori	5,42	1,04
% di varianza spiegata	45,21	8,69
Correlazione tra fattori		Supporto esterno (ins-facilitatori)
Supporto Interno (colleghi)		,61

Tab. 10 – Dati relativi agli item *Trasferimento della formazione. Collaborazione a scuola tra docenti*. (Elaborazione ACP con rotazione obliqua sugli item specificati. Pesi fattoriali, auto-valori, varianza spiegata, correlazioni tra fattori) (Gentile, Ellerani 2013)

5. Lo sviluppo di comunità di apprendimento: una prospettiva del capability approach?

Il tema della scuola come comunità di apprendimento professionale e di formazione continua in servizio, presentano quindi alcuni risultati di interesse che attribuiscono rilevanza alla qualità della scuola correlati all'apprendimento permanente degli insegnanti (IARD 2010; OCSE 2011), la definizione dei contesti necessari per l'apprendimento permanente degli adulti nell'istituzione scolastica (IARD 2010; Ocse-Talis 2009), la stretta correlazione esistente tra lo sviluppo dell'idea di scuola e lo sviluppo delle capacità degli insegnanti (Talis 2009). Alcuni analoghi aspetti sono emersi nell'analisi dei dati del conteso indagato, con le

conferme circa il miglioramento delle pratiche didattiche, alcuni risultati di cambiamento nell'organizzazione della didattica e di forme collaborative nella scuola e tra i docenti. In sintesi, gli interventi di formazione continua hanno permesso di modificare le abitudini degli insegnanti, le loro competenze e alcune condizioni di contesto.

	Scuola come comunità	Scuola come funzione
2. La scuola è una comunità di apprendimento orientata allo sviluppo culturale e cognitivo degli studenti in un'ottica di costruzione sociale della conoscenza	,901	-,077
6. La scuola è un luogo di formazione di competenze di cittadinanza in vista di una partecipazione alla vita sociale, economica, culturale e professionale	,874	-,026
5. La scuola è un luogo dove il più ampio numero di persone condivide responsabilità e affronta i problemi in modo flessibile e creativo	,865	,053
3. La scuola è un punto di riferimento per il territorio e ha il compito di coinvolgere i genitori	,822	,053
1. La scuola ha una funzione conoscitiva, basata sull'insegnamento di conoscenze basilari.	-,036	,826
4. La scuola è un posto di lavoro dove si gestiscono norme e si applicano direttive emanate a livello nazionale o regionale.	,04	,812
Auto-valori	3,05	1,30
% di varianza spiegata	50,91	21,69
Correlazione tra fattori		Comp. 2
<i>Comp. 1</i>		,14

Tab. 11 – Dati relativi agli item *Idee di scuola e di contesto*.
(Elaborazione ACP con rotazione obliqua sugli item specificati.

Pesi fattoriali, auto-valori, varianza spiegata, correlazioni tra fattori) (Gentile, Ellerani, 2013)

Se illuminiamo ulteriormente il tema della comunità di apprendimento e del miglioramento delle condizioni della formazione continua con la prospettiva di Sen (1992; 2000) e Nussbaum (2011; 2012), possono essere individuati dei nuovi significati sia per la prospettiva di sviluppo delle comunità professionali di apprendimento sia per i nuovi significati della professione degli insegnanti scuola del terzo millennio.

Applicando ed estendendo la teoria di Sen, potremmo affermare che il valore attribuibile allo sviluppo professionale contestualizzato non è quello dell'utilità funzionalistica (derivante da visioni esterne e tecnocratiche e spesso richiesta dai sistemi economici) né quello dell'accumulo di beni (anche immateriali oppure strumentali) fine a se stesso o per un mero vantaggio individuale: bensì diviene quello della libertà o capacità di scegliere una vita professionale cui dare valore (Sen 2000), poiché coerente con una idea di scuola, di sviluppo umano e generazionale. Un valore, quello dell'insegnamento, che va riscoperto: l'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto agente del cambiamento, promotore della comprensione e della tolleranza, non è mai scontata. E, con ogni probabilità, lo diventerà ancora di più nel XXI secolo (Delors 1996, 141). In un momento storico che vede la scuola al centro del dibattito per l'innalzamento dei processi di qualità e la necessità di un ripensamento organizzativo profondo in grado di formare nuove cittadinanze e nuovo umanesimo, il capability approach potrebbe divenire un punto di riferimento innovativo.

Nussbaum definisce l'approccio delle capacità come un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base (2012, 26). L'organizzazione dell'istituzione scolastica dovrebbe considerare ogni persona come un fine, chiedendosi quali siano le opportunità disponibili per ciascuna di esse affinché siano in grado di fare ed essere (Nussbaum 2012). Ovvero quale consapevolezza è maturata nelle istituzioni e in chi le dirige/governa, in chi ne esplicita i fini attraverso le proprie attività, rispetto alla necessità di coltivare contesti di ben-essere, cooperativi, solidali, di reciproca promozione, in grado di creare le condizioni che permettono la crescita multidimensionale di studenti e insegnanti predisponendosi per permettere di operare al meglio e di esprimere valori profondi? Rispetto allo sviluppo della professionalità dell'insegnante, il framework del *capability approach* diviene un riferimento per valutare il benessere individuale e sociale del contesto scuola, della progettazione delle politiche e delle proposte circa il cambiamento sociale? I riferimenti teorici sottolineano come l'approccio alle capacità possa essere usato per valutare alcuni aspetti del ben-essere delle persone, come l'ineguaglianza, la povertà e il ben-essere delle persone come membri dei gruppi. Ma può essere applicato ad altre prospettive (Robeyns 2007).

Il sistema capacitante considera tre principi cardinali: il "funzionamento" (la qualità desiderabile dell'essere e del fare di una persona nel contesto), la "capacità di funzionare" (l'essere in grado di realizzare un insieme combinato di funzionamenti) l'"agency" (la mobilitazione per realizzazione degli obiettivi e valori che una persona ha motivo di perseguire indipendenti dal proprio benessere) (Sen 1992; 2000). Ne consegue che il contesto scolastico diviene un luogo di sviluppo personale continuo, in uno spazio dialogante, affinché ogni persona possa pervenire alla definizione del proprio significato e agire la propria opzione di libertà. Comunità di apprendimento così interpretate dovrebbero permettere a ciascuno di raggiungere una certa soglia di capacità combinate da permettere di scegliere e di agire (Nussbaum 2012). Analogamente coloro che necessitano di maggiore aiuto dovranno essere sostenuti (comunità inclusiva vs comunità escludente) in modo da fornire le capacità necessarie per esprimere i loro livelli di libertà potenziali.

L'aspetto rilevante per il riferimento con la scuola è il principio di *agency*. Assumendo tale principio nell'accezione partecipativa attribuita da Sen (1992) emerge come il perseguimento di obiettivi personali di sviluppo professionale dipenda dal ruolo che ognuno ha nella promozione degli obiettivi stessi. È interessante notare come Bruner (1996) avesse considerato, per l'apprendimento, il principio di *agency* come *capacità d'azione* orientata all'assunzione di un maggiore controllo sulla propria attività mentale. Il tema dell'azione va trattato insieme al tema della collaborazione, poiché divenire capaci è un'impresa coordinata con il contesto (Bruner 1996, 105). Essere capaci di agire dispiega la mente al dialogo con altre menti, fornendo le chiavi interpretative dell'azione nel dialogo, nel discorso che si fa negoziazione sociale necessariamente in relazioni collaborative con gli altri. Una mente che rende capaci di agire nel contesto in relazione con le altre menti attive, dunque, presupposto dialogico come "agente" di cambiamento e di trasformazione individuale e sociale. Il medesimo costrutto è assunto da Hannah Arendt (1958) per la quale discorso e azione rendono gli uomini non solo distinti ma distinguibili nella loro unicità. Discorso e azione sono dunque caratteristiche fondative della vita *activa* e dove essi mancano la vita è letteralmente morta per il mondo (Arendt 1958, 128). Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono.

L'acquisizione degli obiettivi sui quali successivamente si può perseguire lo sviluppo professionale dipende sia dalla capacità di promuovere contesti che realizzino gli obiettivi ritenuti fondamentali sia dalla libertà personale di poterli raggiungere. In tal senso le comunità di apprendimento continuo permettono di rafforzare la

dimensione di sostegno e di trasformatività continua. Analogamente lo sviluppo delle capacitazioni personali è strettamente correlato allo sviluppo del contesto che, nel caso non avvenisse, potrebbe impedire lo sviluppo personale. Da questo punto di vista le comunità di apprendimento professionali divengono un modello di sviluppo umano strettamente connesso allo sviluppo della democrazia (Nussbaum 2011). In modo più esteso, le comunità di apprendimento divengono luoghi attraverso i quali avviare un *forum* continuo per le neuroscienze, le scienze dell'apprendimento e le scienze umane al fine di costituire il nuovo paradigma di "learnfare", espressione dei diritti individuali all'apprendimento (Margiotta 2011).

Prospettive di ricerca

Si tratta quindi di operare per una comunità di apprendimento professionale che, illuminata dalla prospettiva del *capability approach* marcata nei tratti di agentività, assume i contorni di una comunità di *caring*, nella quale l'organizzazione accetta come impegno etico e politico lo sviluppo professionale e umano di ogni docente. Questo permette di perseguire altresì gli obiettivi di innovazione e di miglioramento continuo – professionale, della scuola come organizzazione e come contesto – anche negli apprendimenti e competenze degli studenti, che potrebbero essere considerati nella prospettiva più ampia dello sviluppo di capacità interne di funzionamento.

Lo scambio e la condivisione, nella prospettiva della ricerca sociale ed educativa, delle migliori pratiche, permettono agli insegnanti di condividere un'idea di scuola e di intervento sui problemi, costruendo contemporaneamente un sistema di relazioni significative.

Una compiuta attuazione dell'autonomia scolastica è spesso identificata come elemento in grado di intervenire per migliorare i risultati degli apprendimenti e le modalità di insegnamento, dove la possibilità di fornire potere alle scuole – ai propri dirigenti e alla collegialità – di usare le risorse in modo strategico, indirizzandole verso il compimento degli scopi e delle finalità pedagogiche, esprime una forma coinvolgimento e di assunzione di responsabilità in grado di aumentare l'efficacia dell'istituzione scolastica. In questa prospettiva, l'istituzione scolastica è contesto capacitante per permettere ad ogni studente di esercitare le opzioni di sviluppo?

È necessario per il "sistema scuola" investire dunque nella formazione iniziale degli insegnanti ma anche elevare continuamente la qualità delle competenze degli insegnanti in servizio. Contemporaneamente la comunità scolastica – nella sua autonomia – dovrebbe adoperarsi ed agire attraverso *leadership* educative distribuite, capaci di fornire direzione ai cambiamenti, favorire la comunicazione aperta, promuovere il pensiero creativo, fornire opportunità di apprendimento permanente, formare capacità di agire per il cambiamento.

La Finlandia ha definito e difeso un sistema di particolare valore che collega contemporaneamente l'innovazione e la tradizionale creatività all'interno di un forte stato sociale, che strutturalmente e culturalmente sostiene l'alta competitività economica del sistema. Fornire stimoli intellettuali, sostenere lo sviluppo professionale con forme di sostegno, sviluppare con gli altri una visione sull'apprendimento e concentrarsi su di esso, creare una forte comunità di apprendimento professionale attraverso l'impegno del team nello studio e nel raggiungere il miglioramento: sono questi i modi principali attraverso i quali gli insegnanti hanno esercitato i loro effetti sull'apprendimento, sui risultati e sulle performance degli studenti (Hargraves 2007).

Bibliografia

- Arendt, H. (1988). *Vita Activa*. Milan: Bompiani.
- Benavides, F., Dumont, H., Instance, D. (2011). Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi. In Ceri-Ocse. *Apprendere e Innovare*. Bologna: Il Mulino, pp. 39-74.
- Bransford, J.D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000) *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. New York: Norton. Tr. it. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Chi-kin, L., Zhang, Y. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830.
- Cogshall et al. (2009). *Retaining teacher talent: convergences and contradictions in teachers' perceptions of policy reform ideas*. Naperville, IL: Learning Point & Associates.
- Craighero, L. (2010). *I neuroni specchio*. Bologna: Il Mulino.
- Darling-Hammond et al. (2009). *Professional Learning in the learning profession*. Dallas, TX: NSDC.
- Darling-Hammond, L., Sato, M., Wei, R.C. (2008). Improving teachers' assessment practices through professional development: the case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45(3), 669-700.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (eds). *The nature of learning*. Paris: OECD.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- DeSeCo-OECD (2002). *DeSeCo: theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Neushatel: OECD.
- Draghi M. (2006). *Istruzione e crescita economica* Available in http://www.bancaditalia.it/interventi/integov/2006/091106/Draghi_09_11_06.pdf. Access in: 5 aprile 2013.
- DuFour R. (2004). *Schools as Learning Communities*. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Dumont H., Instance D., Benavides F. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: CERI-OECD.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Gallese, V. (2009). All origine dell'interazione con gli altri. *La società e gli individui* (35) XII-2, 115-124.
- Gentile, M., Ellerani, P. (2013-in press). *Rapporto di ricerca interno. Facoltà di Scienze della Formazione*. Bolzano: LUB.
- Hargraves, A., Halasz, G., Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Parigi: OCSE.
- Hord, S.M. (2008). *Professional learning communities*. Austin, TX: SEDL.
- IARD (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Lakoff, G., Nunez R.E (2005). *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied da origine alla matematica*. Torino: BollatiBoringhieri
- Margiotta, U. (2011). The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI Age. In Margiotta, U. (Ed.) *The changing mind. From Neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta U. (eds) (2011). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- MIUR (2012). *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo*, Roma. Available from http://hub-miur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot5559_12. Access in: 5 aprile 2013.
- MIUR (2010). *Indicazioni nazionali per la riforma della scuola superiore*, Roma. Available from http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html. Access in: 5 aprile 2013.
- MIUR (2007). *Indicazioni nazionali per il curricolo*, Roma. Available from http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_nazionali.shtml. Access in: 5 aprile 2013.

- Morin E. (2000). *La testa bene fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- NSCD (2009). *Professional Learning in the learning profession*. Dallas, TX, Report.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*, 69-90. Paris: OECD.
- Putnam, R. (2004). *Capitale sociale e individualismo*. Bologna: Il Mulino.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Robeyns, I. (2007). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117.
- Sawyer, R.K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences* Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Brussels: OECD.
- Schneider, M., Stern E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In OECD (Eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice*, 69-90. Paris: OECD.
- Sen, A. (2009). Capability: reach and limits. in Chiappero-Martinetti, E., (Ed). *Reach and limits of the capability approach*. Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sigurðardóttir, A.C. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412.
- Sparks, D. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria: ASCD.
- Talis-Ocse (2009). *Teacher's professional development*. Brussels: OECD.
- Thompson, S. C., Gregg, L., Niska J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), 1-15.
- Unesco (2006). *Education for all, the quality imperative*. Parigi: UnescoPress.
- Unione Europea (2007). *Le scuole per il XXI secolo*. Documento di lavoro, Bruxelles.
- Unione Europea (2006). *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*. Comunicazione Commissione, Bruxelles.
- Unione Europea (2000). *Memorandum dell'istruzione e della formazione*. Raccomandazione. Bruxelles.
- Vanderline, R., Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press. Tr. it. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Universitaria Barbera.
- Visco, I. (2011). *Scuola e conoscenze per lo sviluppo*. Available from http://www.bancaditalia.it/interventi/intaltri_md/Visco-19052011.pdf. Access in: 5 aprile 2013.
- Wenger, E. (1988). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. (2008). *Comunità di pratica, Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zepeda, S. (2008). *Professional Development: What Works*. Larchmont, NY: Eye on education.



Enhancing the Sense of Initiative and Entrepreneurship in VET Students: preliminary results

Migliorare lo spirito d'iniziativa e d'impresa negli studenti VET: Risultati preliminari

Daniele Morselli

University of Melbourne
danielem@student.unimelb.edu.au

ABSTRACT

This paper describes some preliminary outcomes from two formative interventions which are being conducted between Australia and Italy. The research seeks to find which elements trigger entrepreneurship education in Vocational Education and Training (VET). To do so, two small groups of VET students going from school to work experience (either block or once a week) are taking part in the so called Change Laboratories. They are meeting with their work tutors and teachers once a week for two months. The discussion of the problems students are having when transferring from school to work and the presence of different points of view will trigger dialectics. By so doing the participants are finding better and shared ways to improve their learning experience, thus showing initiative and being entrepreneurial. The theoretical framework chosen is the Cultural Historical Activity Theory (CHAT), because it enlarges the unit of analysis to multiple interacting activity systems, as could be the case of VET students going to school and undertaking work experience at the same time.

Questo paper espone alcuni risultati preliminari derivanti da due interventi formativi condotti in Australia e Italia. La ricerca ha come obiettivo l'individuazione di elementi che stimolano l'educazione all'impresa nell'Educazione e Formazione Professionale (VET). A questo scopo, sono presi in considerazione due gruppi di studenti VET che, dalla scuola, passano all'esperienza lavorativa (continua o settimanale) necessaria al completamento del percorso formativo. Questi studenti partecipano ai cosiddetti Change Laboratories. Si tratta di incontri con i tutor professionali che si svolgono una volta a settimana per un totale di due mesi. La dialettica è incentivata dal confronto tra e con gli studenti in fase di transizione, che dà spazio a diversi punti di vista. In questo modo, i partecipanti scoprono modi più efficaci e condivisi che consentono loro di migliorare la loro esperienza di formazione—mostrando, dunque, spirito d'iniziativa d'impresa. Il quadro teorico adottato è quello della Teoria Storico-culturale dell'Attività (CHAT), la quale estende l'unità di analisi a numerosi sistemi in interazione reciproca. Ciò è particolarmente adatto al caso degli studenti VET che si collocano nell'area di transizione tra scuola e mondo del lavoro.

KEYWORDS

Change Laboratory, Boundary Crossing, Vocational Education and Training, Cultural Historical Activity theory (CHAT), sense of initiative and entrepreneurship

Laboratorio del cambiamento, Superamento dei confine, Educazione e formazione professionale, Teoria storico-culturale dell'attività (CHAT), Senso di iniziativa e imprenditorialità

Introduction

This article is about entrepreneurship teaching between school and work experience in VET (Vocational Education and Training). It starts with an introduction to the EU educational framework and the goals of the research in the light of the European Agenda 2020. The methodological framework is then presented. A brief overview of the two cultural contexts within which the project is being conducted – namely Italy and Australia - is presented. The understanding of the different cultural scenarios is important to comprehend the outcomes of the two Change Laboratories, which are described in the following part. The final chapter draws some tentative conclusions.

Europe 2020 is the EU's growth strategy for the coming decade. Among the five targets for the Agenda 2020, one is particularly important: 75% of the population aged between 20 and 64 will have to be employed. One of the subprograms to reach this ambitious goal is "Youth on the Move" (European Commission 2010). According to this document, quality education and training, successful labor market integration and more mobility of young people are keys to unleashing all young people's potential. Moreover, smart and inclusive economic growth depends on actions throughout the lifelong learning system, to develop key competences and quality learning outcomes in line with labor market needs.

Among the eight key competencies for lifelong learning, one stands out for its role to tackle unemployment: the Sense of Initiative and Entrepreneurship. This competence refers to the individual's capacity to turn ideas into action. It includes creativity, innovation, risk-taking, and the ability to plan and manage projects (European Commission 2006).

It has been argued that entrepreneurship has never been as important as it is today (Cedefop 2011). The complex and insecure economic environment requires capabilities for solving new problems through independent and responsive action. Globalization has increased pressures on economies to compete and innovate, leading to a critical need for a vibrant base of entrepreneurs.

It is thought that education for entrepreneurship can be particularly effective in initial Vocational Education and Training, as students are close to entering working life, and self-employment may be a valuable option for them. Although many initiatives have been taken throughout Europe, especially from a bottom-up level, there is also a general perception that there is a gap to be filled in the curricula for vocational education (European Commission 2009). Further, VET students feel there is a mismatch between what they are expected to learn in the curriculum and what they find they need to know as trainees (Young 2001). The links between VET school and workplaces are often weak, and the practical element of entrepreneurship is sometimes missing, according to a report of the European Commission (2009).

This research project seeks to improve the students' competence for lifelong learning called Sense of Initiative and Entrepreneurship. To do so, a study in Australia and Italy is being carried out. Two groups of VET students moving from school to work (either block or weekly work experience) are participating in the so called "Change Laboratory". This type of formative intervention is conducted within the Cultural Historical Activity Theory (CHAT), and aims at triggering social change.

During the Change Laboratories, students meet with their VET teachers and work tutors. The participants discuss salient problems students are having between school and workplace. The different points of view of the participants en-

courages useful discussion, which is also triggered by the so called “mirror materials”. These are stimuli gathered during field research representing disturbances of the activity systems. They may be documents such as graphs and tables; or videos representing regular work activities, or interviews with teachers, students, work tutors or directors. During this phase of analysis of the problem, the historical analysis is also important to understand how the problem has originated and evolved. After this, the participants may start envisioning the future of the activity system, coming out with a solution, and eventually putting it into practice with the necessary adjustments. During this prototypical model of learning action, which is called cycle of expansive learning, “learners learn something that is not yet there” (Engeström & Sannino 2010, 2). To do so, they have to mobilize their agency, thus improving their sense of initiative. Results from the two Change Laboratories, which come from two very different cultural contexts, and their comparison will provide guidance on how to improve entrepreneurship education in VET.

1. Methodological framework

The arguments for this research are largely located within the explanatory framework of CHAT. There are reasons for this. First of all, CHAT does not restrict the focus of action on the individual, but the on the system of activity, its rules, community, division of labor, tools (Engeström & Sannino 2010). Action is seen as object oriented, thus imbued with purpose. The Third generation of Activity Theory expands its objects to multiple interacting systems of activity, as it could be the case for VET education, where school and workplace cooperate on a mutual object, and the learning outcomes of the students.

As a consequence, Engeström, Engeström, and Karkkainen (1995) argue for a horizontal dimension of competence, where practitioners operate in and move between multiple parallel activity contexts. Experts move across boundaries to seek and give help, to find information and tools wherever they happen to be available, as could be the case of VET students undertaking work experience. One could note continuity between this definition of expertise and the definition of sense of initiative - turning ideas into action.

The basic tool of the Change Laboratory is a 3x3 set of surfaces for representing the work activity. The horizontal dimension of the surfaces represents different levels of abstraction and theoretical generalization, whereas the vertical stands for movement in time, between the past, present, and future (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela 1996).

The two main epistemological principles used in the Change Laboratory are the double stimulation and ascending from the abstract to the concrete (Sannino 2011). In double stimulation the subject transforms an initially meaningless situation into one with a clear meaning. This process is considered to be the principle behind the genesis of will and agency. In this process, the first stimulus is the problem itself. The second stimulus could be another stimulus provided by the researcher (such as the triangle of Engeström representing the activity system(s) and their multiple interactions) which could be turned into a sign and mediate the resolution of the controversial problem. In the second principle, ascending from abstract to concrete, a new idea or concept is initially produced in the form of an abstract and simple relationship, a germ cell. This abstraction is then progressively enriched and transformed into a concrete system of multiple and constantly developing manifestations (Engeström & Sannino, 2010). In the

Change Laboratory, this principle triggers the concept formation to generate a shared solution of the conflictual problem.

A variation of the Change Laboratory is the so called Boundary Crossing Laboratory, where representatives of the two interacting activity systems meet (Engeström & Sannino 2010). A possible outcome of the Change Laboratory are the so called shared objects which would represent shared mental concepts. As a matter of fact, in formative intervention, the key implication of transformation of practice as concept formation is that the analyst needs to find traces of concept formation (Engeström 2011). They could take the form of banners or presentations, and would represent the shared view of the conflictual problem and its solution.

Putting the Change Laboratory into practice, during the meetings the students with their teachers and work tutors discuss problems relevant to them. They might be connected to their curriculum, or stem from their relationships with tutors and teachers, or the lack of ties between school and work. These discussions would secure active participation and agency. By so doing, the students should improve their sense of initiative and entrepreneurship, and be creative in committing for improvements (that is, learning actions) in both school and work.

2. The two settings of the empirical research: cultural differences and meaning of the stage

In order to find which elements characterize most the competence of entrepreneurship between school and work, the project is being implemented in two very different contexts. The first setting is the Italian one. As the educational policies are converging in the European Union, we were looking for a completely different context where the European practices could stand out. That is why the state of Victoria in Australia was chosen as a comparative context from which to draw analogies and differences.

In order to better understand the meaning of work experience and compare the two settings, some data should be highlighted.

First of all, Europe and particularly Italy are suffering from an economic slump – Italian GDP is predicted to dip by 2.6% in 2012. The Italian part of research has been carried out in Lombardy, one of the richest and most productive regions. The city chosen was Mantua, which is outside Milan's urban area. According to Istat, in 2012, unemployment in Lombardy is rising by 7.4 % against Italy 9.4 % and the E.U. 11.3 %. However, data for young people is even worse: in Italy, 36% of boys and girls from 15 to 24 years old are looking for a job, more than one in three. As a consequence, many young people in Italy are pessimistic about the future, and think that no matter what they study, it will be hard for them to find a job once they have completed their degree. By contrast, the economic situation in Australia is fairly different. Australian GDP is expected to rocket by 3.8% in 2012. The city chosen for the research was Sydenham, a small suburb within Melbourne's urban area. According to the Australian bureau of statistics, the unemployment rate in the state of Victoria is 5.5%, while the average in Australia is 5.1 %. Moreover, the unemployment figures for young people in Victoria are more encouraging compared to the Italian ones: only 10.2% of the males and 7.4% of the females aged 20 to 24 are unemployed.

Secondly, education is delivered diversely. In Australia, there is only one stream in high schools, and a student needs to get their VCE (Victorian Certificate of Education, a sort of high school certificate) to enroll on a University course. Some vocational education is provided in schools for those students

who have difficulty in course subjects (such as English, mathematics or sciences), which are needed to get a VCE. VET in school is thus seen as a medium to retain low achieving students in the school system. Further, to a certain extent for some jobs such as brick laying or child care, a young person can get a qualification just by working, without getting a VCE. However, getting a qualification just by working would not be possible in Italy. Although there are different high school streams in Italy from the most theoretical to the most practical, to a certain extent, no matter what stream they are in, it is possible for students to get their high school degree needed to enroll on a University course.

Thirdly, also the length and the functions with which work experience is delivered are different. In Italy, short and mandatory block work experience is usually pursued during either high school or university, while voluntary longer ones are carried out afterwards. While the former is considered to have only an orienting function, to see whether a kind of occupation might be suitable for a student, the latter is used to build up the skills needed by the industry. Sometimes long work experience is perceived by companies just as a mean to lower the cost of labor rather than being a real chance to take on workers they need. For example, it is not rare that students are exploited and used at the copying machine. Since 2005, the so called new form of work experience "alternation between school and work" has been made available in Italy. Young people between 15 and 18 can alternate periods of study and work. This system is expected to enhance the knowledge as well as the skills needed by the labor market. Such alternation has been used in the Italian part of this project.

In Australia, companies are skeptical about work experience and do not take on students, as they think that schools should prepare students for work. To overcome this problem, schools have been funded by the government to build trade training centers - sort of workshops where students learn by doing. Those centers "reproduce" to some extent the relative work environment, and train students in crafts such as bricklaying, plumbing and hospitality. By so doing, schools provide certificate II (sometimes III) to their students. However, a certificate II is considered only as entry level for the relative crafts, and further training is needed to enhance their employability. Moreover, for some professions, such as the helping professions, modeling a real work environment would prove to be difficult. Hence, the government pays both companies and students to engage in work experience. This is why work experience in some courses is offered in certificate III once or more a week rather than block throughout the school year. Certificate III has to have a certain component of industry placement, and is the basics to get a job in Australia. A certificate IV or a diploma is becoming necessary to be employable; such qualifications are generally issued by TAFEs (technical and further education), institutions providing a wide range of predominantly vocational tertiary education courses.

Thirdly, Italian students are not generally used to working when they are studying. Only a minority get a job while studying at the University. Many parents pay for their children's study, and tuition fees are low. By contrast, many students in Australia work while studying to afford their tuition fees which are very high compared to Europe. Students in Australia often get a job during high school, for example as waiters or cashiers.

As a consequence of the points listed above, work experience is perceived differently by Italian and Australian students. The former see it as a necessary experience to be put on the C.V. to enhance their employability, hoping to find a job once the economic crisis will have finished. The latter think they do not need it on their C.V., as they want to receive a compensation when they work.

3. Description of the research

The protocol used during the experiment is the following. Observant participation in the classes participating in the project was done for at least two months before the Change Laboratories. By so doing, the researcher tried to understand the problems students are facing when at school. Some videos such as interviews with students who had already completed their work experience, were taken to be used as mirror materials. During students' work experience, the researcher went to the facilities where the students were working to visit and gather data. Some interviews with the facilities managers, work tutors and teachers, were carried out to gather possible mirror materials. The researcher questioned the interviewed subjects to find which problems the students are having during their work experience. The most relevant materials, i.e. the ones that according to the researcher might trigger discussion, were used during the Change Laboratories as mirror materials. Also videos of students carrying out their relative duties in their work experience were made and shown during the Change Laboratories as mirror materials.

A questionnaire on entrepreneurship was taken as baseline at the beginning of the laboratories. This questionnaire is based on the European competence of the sense of initiative and entrepreneurship, and considers the knowledge, skills and attitudes connected to it. In one setting, the results were also shown as mirror materials. A final questionnaire on entrepreneurship will be administered at the end of the research. This questionnaire will be identical to the first one, in addition it will ask the students to think about the contexts of expression of the knowledge, skills and attitudes connected to this competence. Comparison between the initial and final questionnaires should make it possible to draw conclusions on the efficacy of the Change Laboratory to enhance entrepreneurship. No transcription of the meetings and consequent analysis of the conversation is expected in this doctoral dissertation. Another source of data, though, may be the analysis of the banner made by students seen as shared mental objects.

The groups are meeting in the schools once a week for one hour and a half. During the first meeting, the triangle of Engeström is shown as a way to analyze work and school activities, and then explained with examples. In the following lessons the two interacting activity systems are discussed to illustrate connections between school and work. When deemed appropriate, if a problem or a solution is proposed during the Change Laboratories, the researcher suggests contextualizing it in the light of the triangle and the system of activity, i.e.: the instruments, the rules, the division of labor and the community. However, the participants are never forced to use this method. The cycle of expansive learning is also illustrated to show that the group is still analyzing and questioning the present situation, and to show that hopefully, sooner or later, the group may come up with a solution to the problems shown by the mirror materials. Short videos showings interviews or students working are used as mirror materials, as well as tables, pictures, and graphs.

The researcher prepares the contents of the Change Laboratories in advance. All the meetings are both video and audio recorded. The researcher listens to them and takes notes before the following meeting. Some mirror materials (mostly interviews) are prepared beforehand to be projected on the whiteboard, and a Power Point slide is prepared with the bullets of the topic(s) of the day.

The Change Laboratory session starts with a summary of the previous lesson and an agenda with the topics of the day or mirror materials that will be used in the current session. The researcher tries not to intervene too much, only encour-

aging the students, the teachers and the work tutors to actively participate in the debate. The point of view of the participants is always respected. The researcher tries to create an informal atmosphere during the meetings, he is friendly with the students and encourages them to express their concerns and problems so as to find a shared solution.

Throughout the lessons, the student group has been encouraged to summarize the lesson or to symbolize the problem in the form of a diagram with banner and markers, with the aim of encouraging the creation of shared mental objects that could be analyzed afterwards. Furthermore, banners are used in the following lesson to summarize the content of the previous one, thus giving a sense of continuity to the weekly meetings.

The main surface used is the central one where the researcher shows videos and slides. The presentation it keeps tracks of all the previous meetings as if it was a diary. Moving to the other surfaces, in the Australian part of the project they are not available, and are substituted by photocopies of the triangle or the cycle of expansive learning. In the Italian setting two surfaces are available, and used primarily to take notes about what is being discussed, and to summarize the lesson or the concept. In both settings, the banners are turned into .jpg pictures and then made into slides.

3.1. The Change Laboratory in Australia

This sums up the part of the research conducted in Melbourne (Australia). The research started in March 2012 and ended in August 2012, although one or two follow-up Change Laboratories are expected in November 2012. The research is taking place at the Sydenham Catholic Regional College, located 30 km North-West of Melbourne. This high school has approximately 1,000 students, and it is placed in a neighborhood inhabited by blue collar workers and people considered socially disadvantaged. That is why the Sydenham Catholic College provides a wide range of vocational courses, and also has a trade training center running vocational courses (mostly certificate II and III) such as hospitality, baking, signs and picture framing. The college is part of a wider network of Catholic Regional Colleges, so students come to Sydenham from other schools to attend their vocational training, while some students in Sydenham go to other Catholic Regional Colleges to attend courses not provided at Sydenham such as hair dressing or bricklaying.

A suitable course for the research was a Certificate III in Child Care; this course prepares an assistant kindergarten teacher, and is partially subsidized by the Victorian government. The class was composed initially of 19 female students aged 17-18 from the network of the Regional Catholic Colleges plus other schools in the district. A few students have withdrawn their participation during the school year, and, at the end of August 2012 only 14 remained. The Certificate III in Child Care is a part time course provided two days a week over a school year: on Tuesdays the students go to school, and on another day they go for their work experience in a kindergarten. The actual training is provided by an external organization (TRY Australia) which also provides for the work placement, generally two different places over the year so students can learn with children with different ages: babies, toddlers and infants. Even though the child care centers are subsidized by the Victorian government to take students, finding a placement is difficult, only one student out of the 19 was able to find a placement on her own. This is why TRY provides both for the training and the work placement.

The participant observation started in April 2012 before the project was introduced to the students. The class is rather heterogeneous, as the students are sent by other schools from the district; some of them have also learning disabilities. There are issues of participation in the course, some students do not take part actively in the lesson and are often noisy, playing with their smart phones. It seems that not every student is willing or happy to be there; some were sent by their parents and others by their English teacher, as a vocational path was suggested as the only one suitable for them. Further, some students started the course some weeks after the beginning. As a result, the students do not know each other, there is a general diffidence, and the atmosphere is sometimes tense. For various reasons there have been four different teachers over the school year.

The project was introduced to the students in June 2012, and only 5 of them decided to take part in it. The scarce participation in the research may be due to the fact that most of the students looked at it as another burden besides homework, and only few saw the opportunity to learn to be more competent. Moreover, while in the Italian context the students involved in the research were given the chance to undertake a long work experience, the Australian students were only promised a certificate of participation. As the kindergartens were scattered around the district and the research was not funded, no work tutor could afford to come over during the meetings. Nevertheless, the work tutors' opinions was made available through the mirror materials, as the researcher visited the kindergartens where the students were working, and interviewed the personnel (kindergarten teachers and directors) to learn about the problems of having young students working in their child care facility.

At the meetings the five students, TRY teacher and coordinator, representatives from the Sydenham Catholic College, namely the career counselor and the person responsible for the VET training were present. As flesh and blood representatives from the different activity systems were lacking, it could be said that in the Australian context a Change Laboratory took place rather than a boundary crossing laboratory.

In the first meeting, the triangle of Engeström was explained as an analytical tool to analyze the system of activities of work and school. The questionnaire on entrepreneurship was given to the students with the mediation of the career counselor. As the laboratories were taking place before lunch time during the regular lessons, the students asked the teacher to make up the time with group work.

During the second workshop, the researcher showed the girls a table with the changes that the course in child care will undergo from next year. In order to contrast the lack of motivation of some students, starting from next year prior to the enrollment, an interview, some work experience and an orientation day for the parents will be mandatory. Even though this decision had been already taken few days before when representatives of the various colleges and TRY met, the students taking part in the Change Laboratory were asked their opinion. The students agreed that something had to be done the following year to select more motivated students. Furthermore, they were happy to be asked their opinion, and said that the measures appeared reasonable. At the same meeting, the teacher learnt more about the Change Laboratory, and was so enthusiastic and decided to attend the following two meetings, although this would be on maternity leave by then.

In the third Change Laboratory, the topic of the discussion moved from how the Certificate III in Child Care will change next year to how the participants could continue their experience in child care the following year (2013). Generally speaking, all the girls in the workshop would like to continue studying the same subject and enroll on certificate IV. The problem is that some of them will

not be 18 years old by that time, and a certificate IV would not count as Vocational Education in school. The Sydenham Catholic College and TRY committed to try to find a solution to this problem. Next, a video showing the interview of a girl's work tutor was used as mirror material. The participants discussed the role of motivation in their work as the work tutor said in the recorded interview "you have to be willing to be there if you want to become a good teacher". They agreed that an individual has to be born with the necessary traits to be a good kindergarten teacher ("a good teacher has to love children"), but this disposition has to be nurtured by both study and practice.

During the fourth session an interview of a kindergarten director was used as mirror material. The discussion was about whether the childcare facility's directors should have the right to choose which girls should get into the child care program. It was agreed that, although a director can choose whether a student is suitable or not to work in their center, it is not their right to decide if she can be enrolled on the course. In this same session, the teacher who was about to leave go on pregnancy leave asked for feedback about the booklet of competence. This is a set of forms that the students have to fill in for homework, and it also has to be filled in by their work tutors. Eventually, the booklet has to be returned to the teacher for the final evaluation (competence achievement). The students argued that sometimes the language is too difficult both for them and the work tutors. It was decided that students must take the initiative to give the booklet to their work tutor on a regular basis.

In the fifth session the students discovered that the current teacher, their third, was only temporary, and from the next lesson there would have yet another teacher. This caused some concern among the girls, who did not like the idea of a new teacher who knew nothing about them. With the help of the career counselor they brainstormed, and prepared a banner to explain to the new teacher and coordinator what a perfect teacher in child care should be like (e.g. a good communicator, nurturing, have clear expectations and able to understand the different individual's needs).

In the sixth session the new teacher (the fourth one) was invited to participate. She was shown by the girls how a perfect teacher should be with the help of the banner they had prepared at the previous session. The new teacher, who was also the course coordinator, was happy about this initiative, and said that she would be eager to receive other feedback and suggestions. During the second part of the sixth and the seventh meetings another video from a kindergarten director was shown as mirror material. The director said that she would not be keen to hire any of these students as they are not there at 7 20 am when the childcare center opens but arrive at 9, and leave at 3 30 pm well before the centre closes at 6.30 pm. This causes a problem for the director, as in her opinion "they are part of the (adult/child) ratio". The students were very surprised to hear this and the interview triggered much discussion and anger. The debate was about the following dilemma: "are the girls students or workers in the workplace?" To address this problem they prepared a banner together with the career counselor with the reciprocal expectations, which was to be shown to the coordinator of the course.

3.2 The Boundary Crossing Laboratory in Italy

This part sums up the first five boundary crossing sessions of the Italian part of the research. At the time of writing, the project is still ongoing, and five more workshops are expected to take place over the next few weeks. In Italy the re-

search is being carried out in a technical institute for building surveyors of 500 students in Mantua, a city of 50,000 inhabitants located 130 km east of Milan. At the end of 2011, two 4th grade high school classes were nominated to participate in the project by their school director. Then the project was approved by the boards of class teachers and presented to the parents and the students.

The project was introduced as a two months' period of block work experience for the students at the beginning of grade 5. Contemporaneously, the students, their teachers of technical subjects and their work tutors would meet once a week during the block work experience in the so called Boundary Crossing Laboratories to enhance the students' competence. The parents and the students immediately realized that the project would be an important experience to enhance the students' employability as most of those students hope to start work after their completing their high school diploma and not go on to university. It was also made clear that only 12 out of the 40 students present in the two classes could participate in the project. The others would start the 5th grade normally, and undertake a regular two weeks' block work experience.

In January and February 2012 the researcher started conducting the participant observation in the two classes involved in the research to learn more about their problems. In this institute, a mandatory two weeks' block work experience for the students has been already running for 20 years during grade 4. This has been found to be the best compromise between the students' technical preparation and the need to leave the fifth year for the state exam as well as the class trip. Generally speaking, the students are happy with this system. However, while the school representatives think that working two weeks in a company could be just for career guidance to see whether surveying might be the right job for the student, some students claim that "in two weeks' work experience they had learnt more than in two years' study", and that the school does not prepare them enough for a job as a surveyor. Furthermore, while the fact that the students have to look for their own placement enhances their sense of initiative it has led some extent to a lack of contact between the school and the local building companies.

This data gathered during the observant participation was important to understand where the problems stem from and how to improve the school's training scheme. There appeared to be an understanding from the students, the teachers and the business world that work experience could be improved. That is why the Change Laboratory has representatives from the world of work, teachers of technical subjects, the students, plus the school principle. In other words, as there are representatives from the activity systems of the businesses and the school, this Change Laboratory is configured as a boundary crossing laboratory, the main goal being to enhance the practice of work experience.

Returning to the research project, it was agreed that in the two classes the long block work experience would be postponed to the beginning of the fifth year, at the end of summer 2012. Further, the students taking part in the project should start their two months' work experience at least 2 weeks before the beginning of the academic year, so as not to lose too much of the school year. At the same time, postponing the block work experience until the fifth year would mean having more time for technical subjects in the 4th year, so the students would be more prepared for work. Unfortunately, this could not happen as the 2011-2012 school year finished a few weeks early because of earthquakes. As can be imagined, this project has represented a big organizational challenge for the school.

The "alternation school and work project" started regularly at the end of August 2012, and 13 students started their two months' work experience. Four different placements were found for them by the school. Two of the employers are lo-

cal building companies, while the third and the fourth are two different branches of the local government (province of Mantua); one deals with the road system and the other is about the maintenance of public constructions. Once a week the students, two of their teachers of construction, two out of the four work tutors (as they rotate), the deputy head and the researcher meet in the school for a boundary crossing laboratory. Generally speaking, during the workshops there is a good atmosphere with a good contribution from the work tutors explaining their point of view while the students listen, participate and ask questions.

In the first meeting, the researcher met only the 13 students involved in the project and the school head. The school head summarized the rules and what was expected from the students. The researcher administered the questionnaire on entrepreneurship and explained the triangle of Engeström as an analytical tool to understand school or work activity. Furthermore, as an exercise, the students represented the company where they are doing their work experience according to the triangle.

In the second workshop, a group of students complained about the lack of supervision in their work placement. It was agreed that it is up to the students to show initiative and to ask to be supervised better by their tutor. Next, the researcher showed some videos as mirror materials. One depicted four of the students taking measurements on a building site; another was an interview with the building site manager, who complained about the lack of technical preparation of the students. These two videos caused the participants reflect that they were not completely ready to work as surveyors. This is also because some topics are taught during grade 5. At the same time, it is important to understand that the school has to prepare the students how to quickly learn the technical skills that have to be learnt in the field. At this time the term “absorption time” was used to indicate that every student has their own time to learn skills in the field. Although some of the work tutors complained about the students’ technical preparation, all of them agreed that the students take the initiative, they are motivated, ask questions, are ready to learn and do it quickly. At the end of the workshop, one teacher congratulated the researcher on this methodology used during the workshop.

In the third meeting, the students explained the banner they had prepared the previous time summarizing the previous session. After that, data from the initial questionnaire on entrepreneurship acted as mirror materials. It was clear that the opinion of teachers, students and work tutors on the students’ knowledge, skills and attitudes connected with entrepreneurship often diverge. Two conclusions emerged in the discussion. Firstly, teachers have a better perception of the students’ abilities than the students themselves, who often tend to underestimate their skills. Secondly, one class seemed to have more real self perception. This was probably connected with the practice of evaluation as in this class, the teacher asks the students to self-evaluate and justify their performance before giving them his mark. A second mirror material depicted another group of students visiting a building site and assisting their tutor to evaluate and negotiate the outcome of the work conducted by a group of workers. The same tutor was participating in the boundary crossing meeting, and explained what he was doing and why he was doing it. The importance of the visits to the building sites as essential for the students’ training was stressed. Those visits were defined as “laboratory of experience that has to be lived in the first person” and videos of it used as training materials during the lessons would probably be of no use.

The fourth laboratory was intended by the researcher to start tackling the work experience in school from a historical point of view. With this aim, a video with a short work experience, and an interview of a student who had undertak-

en a short work experience were projected as mirror materials. The group preferred to stay in the present, and pointed out how undertaking a work experience in small groups has pros and cons. Sometimes it is better to work in groups, as teamwork is an essential ability in the world of work, but a possible drawback is that one thinks s/he has understood how to carry out a task, while s/he is not able to do it by her/his own. The issue of the lack preparation of students came up once again. One teacher underlined that for students it is better to have the basics rather than specific skills ("The school has to aim at opening the student's mind"). Another discussion was whether to observe in the building site is to participate or not in the activity. The students agreed that when they observe they still learn and they are also part of the community.

The fifth meeting tried to untangle a problem that had started emerging in the previous meeting. It seems that some of their teachers in their regular classes are continuing with the program. The students participating in the project are afraid they might not be able to catch up. During the presentation of the project in November 2011, they were told that the rest of their classes would wait for their return before dealing with new topics. Instead, some of the teachers are explaining new topics. This is partially because the 2011/2012 school year finished earlier because of the earthquakes. The teachers taking part in the meetings tried to reassure them, but were vague about the measures to be taken. They said that the students should concentrate on their present experience and encouraged the students to be proactive. For example, when having a problem, a student should go to their work tutor and introduce the issue together with a proposal of a solution.

Conclusions

While the Change Laboratories are continuing, and the final questionnaire will shed light on the students' improved sense of initiative and entrepreneurship, some tentative conclusions might be made.

Firstly, in both settings students and teachers are happy to participate in the meetings. In Australia, students in the Change Laboratory said that every student should be given the chance to express their suggestions about the course they are enrolled on. TRY is glad to participate in the experience, and sees it as a way to improve its training courses. Also the school representatives in Sydenham are happy, as they could get more involved in the Child Care course provided by TRY. In fact, the high turnover of teachers is a concern. In Italy, the atmosphere during the meetings has been positive so far, the students listen carefully to the interactions and are intervening more and more. Overall, they are aware that this will represent an important experience to enhance their employability. The teachers are also happy because they feel it gives the students to reflect on the meaning of work experience and their overall studies. In addition, teachers have invited their colleagues to the workshops. The work tutors are increasing their participation; some of them are coming every week instead of once every fortnight as agreed at the beginning. They bring their experience which contributes to the debate. One of them said that only by participating in the Change Laboratory did he understand how the school world differed from the business world.

Secondly, both in Italy and Australia, the discussion of the problem the students are having between school to work together with the meetings of representatives from both the activity systems are strengthening the ties between school and work. Moreover, it could be said that students are becoming real

boundary crossers. According to the European Commission (2009), to strengthen the ties between school and work is an essential condition to improve entrepreneurship education. In other words, such increased relationships will be of benefit not only to the participants, but for all the students of the institutes involved in the research.

Thirdly, it seems that students in both settings are improving their sense of initiative, even though in different ways. In Australia, where relationships are more horizontal and informal, the teachers are younger and the group of students is smaller, the students can really have ideas and put them into action. This is demonstrated by the students presenting to TRY's course supervisor the two banners of the perfect teacher and the mutual expectations. In Italy, where the group is larger, the relationship is more hierarchical and the teachers participating in the workshops have been teaching for about 25 years, students are timidly showing initiative in the form of interventions in the debate. However, they sometimes challenge their teachers, and in the workplaces, they ask questions and are becoming more proactive, as they know that by showing initiative they increase their chances to learn and to find a job in the future.

Fourth, as in both contexts the activity systems are not facing a major transformation, it is clear that an impressive cycle of expansive learning cannot be expected. Owing to the fact that there is no major problem to face, there is sometimes a lack of focus. As a consequence, it is difficult to give continuity to the meetings, as different topics are discussed every time. It is also hard for the Italian group to think about the ideal work experience and thus share a vision. Nevertheless, some topics, such as the initiative of the students in both school and work appear cyclically. However, the researcher is registering the many small cycles of expansive learning happening during the meetings. Examples of them are, the Australian students asked to work in a group to make up the school lessons, and the Italian had the idea to use this work experience to write their thesis for the state exam at the end of this school year.

In this research it is claimed that the Change Laboratory in VET brings three orders of benefits. First, the agency embedded in the laboratory boosts the students' sense of initiative and participation. Next, the workshop improves the skills concerned with the sense of initiative and entrepreneurship, such as teamwork, project management and creativity. Finally, the changes induced by a cycle of expansive learning (triggered by the Laboratory) are more likely to be sustainable in the local setting over long periods. The Change Laboratory within the Cultural Historical Activity Theory may enhance VET students' entrepreneurial mindset, thus contributing to match the educational goals in terms of skilled workforce set by the initiative Youth on the Move within the European Agenda for 2020.

References

- Cedefop. (2011). Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential. Luxembourg: Publications Office.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. doi: 10.1177/0959354311419252.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. [Article]. *Educational Research Review*, 5, 1-24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002.

- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- European Commission (2006). The Key Competences for Lifelong Learning. A European Framework. *Official Journal of the European Union*, 30 December 2006/L394.
- European Commission (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training. Final Report of the Expert Group*. Available from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training/entrepreneurship/index_en.htm. Access in: 03/03/2013.
- European Commission [COM(2010) 477]. Youth on the Move, an initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union. Brussels: European Union.
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597. doi: 10.1177/0959354311417485.
- Young, M. (2001). Contextualizing a New Approach to Learning: some comments on Yrjo Engeström's theory of expansive learning. *Journal of Education and Work*, 14(1), 157-161.



Una strategia europea per l'implementazione di spazi di apprendimento informale per gli adulti: Il caso del progetto ALICE

The case of ALICE project: an European strategy meant for the implementation of informal learning environments for adults

Juliana E. Raffaghelli

Università Va' Foscari, Venezia – CISRE

j.raffaghelli@unive.it

ABSTRACT

This paper aims at presenting the European strategy for the training of trainers within the context of a LLP-GRUNDTVIG, to be adopted for the implementation of adults' learning pilot programmes that promote intergenerational creative experiences. This project, called ALICE (Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences), promotes informal learning with the aim to enhance adults' competences regarding the educational relationship between adults and children. Its training strategy is introduced and discussed within the framework of a socio-constructivist approach that enables trainers to reflect on their own role as mediators when implementing adults' informal learning opportunities. The latter opportunities of informal learning are regarded as a key dimension of a lifelong learning perspective for adults with low educational attainments.

Questo lavoro mira a introdurre e discutere la strategia formativa adottata in una rete progettuale europea (LLP-GRUNDTVIG) di formazione dei formatori, cui obiettivo è preparare quest'ultimi per l'implementazione di forme di apprendimento intergenerazionale e interculturale. Il progetto, denominato "ALICE" (Apprendimento adulto per la generazione di esperienze intergenerazionali creative/Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences), promuove l'apprendimento informale per arricchire le competenze degli adulti nella relazionalità bambino-adulto. La strategia formativa è introdotta e discussa facendo riferimento teorico al socio-costruttivismo e particolarmente al concetto di mediazione dell'apprendimento intergenerazionale a carico del formatore/educatore. Per promuovere tale approccio, si propone ai formatori di riflettere sul proprio ruolo come mediatori nell'implementazione di opportunità di apprendimento informale come dimensione chiave per migliorare la partecipazione di adulti con bassi livelli educativi nella società dell'apprendimento.

KEYWORDS

Informal learning, Cross-generational learning, Mediation, ALICE project, Lifelong learning

Apprendimento informale, Apprendimento intergenerazionale, Mediazione, Progetto Alice, Lifelong Learning

Introduzione

Gli obiettivi del nuovo programma di istruzione e formazione per l'Europa, ET2020 (Consiglio d'Europa 2009), sulla base della nuova strategia EU2020 (Commissione Europea 2010), indicano diverse aree d'intervento, tra cui la formazione degli adulti riceve una particolare attenzione. Nello specifico, si tratta di migliorare la partecipazione degli adulti all'offerta *lifelong learning*, portandola ad un minimo del 15% di adulti coinvolti in diversi programmi con lo scopo del miglioramento di competenze chiave di cittadinanza. L'interesse nella formazione degli adulti radica nel fondamentale contributo che una maggiore flessibilità, capacità di intraprendenza, conoscenza dei nuovi contesti socio-economici e culturali, consapevolezza culturale, ecc. potrebbe dare alla coesione sociale, oltre la competitività. In effetti, nella società europea contemporanea, la coesione sociale necessita di essere costruita in base a una nuova, integrata e complessa dimensione del tessuto sociale, dove la diversità (fra culture, età, genere) possa essere considerata una *opportunità*. L'apprendimento intergenerazionale (*intergenerational learning*, IL), menzionato tra gli obiettivi del programma di apprendimento permanente, risulta un fondamentale strumento di attuazione della strategia ET2020, poiché porta alla ribalta la questione delle differenze che arricchiscono. In effetti, l'IL può essere considerato un processo a doppio senso, in quanto punta a migliorare il dialogo tra le generazioni attraverso la partecipazione civica in spazi sociali e istituzionali condivisi (Gagdsen & Hall 1996) così, innesca processi di apprendimento informale che rendono possibile l'acquisizione di competenze chiavi per partecipare nella società dell'apprendimento permanente - *lifelong learning society*- (Bostrom 2003). L'IL diventa pertanto un mezzo per raggiungere un fine, ovvero, migliorare la coesione sociale.

Tuttavia, l'apprendimento intergenerazionale accade fundamentalmente nella sfera delle relazioni sociali informali, prevalentemente in famiglia. L'analisi dei processi di apprendimento intergenerazionale è iniziale; e l'implementazione di strategie formative che favoriscano la generazione di spazi per l'apprendimento intergenerazionale in particolare, e di processi di apprendimento informale in generale, è una sfida sia per la ricerca che per la pratica formativa. La difficoltà risiede soprattutto nelle diverse necessità di espressione e sviluppo dei partecipanti (come bambini e adulti maggiori), aspetto che spesso può comportare un ostacolo più che una leva. Da una parte, l'istruzione formale promuove esperienze tra coetanei (intra-generazionali) strutturate in contesti di apprendimento dove vi è poco o nessun contatto tra generazioni -oltre il ruolo tecnico svolto dagli insegnanti e gli educatori- (Loewen 1996; Miller et al. 2008). Dall'altro lato, l'apprendimento intergenerazionale implica un setting di strumenti e spazi per l'apprendimento adulto (Newman 2008). Soltanto una oculata conduzione porta giustamente a generare quelle sinergie positive tra generazioni che hanno per risultato l'apprendimento e l'acquisizione di competenze.

La necessità di promuovere la ricerca in questo campo risulta evidente: nonostante l'importanza data alla prospettiva *lifelong learning*, l'apprendimento informale degli adulti attraverso diverse esperienze di animazione culturale, è stato poco esplorato. Esso prende in effetti la più frequente forma di alfabetizzazione di base, includendo le lingue straniere/lingue seconde; le competenze digitali di base; l'educazione alla cittadinanza. Ma dopo il lavoro pioniero di Knowles (1992), risulta chiaro che le esperienze di apprendimento adulto debbono comprendere importanti componenti di socializzazione, di scambio, di esperienza e di relazionalità che vanno oltre lo specifico sviluppo cognitivo. Nel caso dell'apprendimento intergenerazionale, la difficoltà è ancora più grande, poiché è necessario comprendere i contenuti, le metodologie, gli

spazi che meglio spronano la motivazione iniziale, seguita riflessione autonoma, *l'insight*, e l'impatto educativo che caratterizzano i processi di apprendimento adulto (Loewen 1996). In linea con questa problematica, emerge ulteriormente la problematica della formazione dei formatori, e la discussione sul ruolo professionale. Tradizionalmente orientati al lavoro in ambiti scolastici formali (insegnamento) oppure alla formazione in ambito lavorativo, il ruolo del formatore nell'animazione socio-culturale, in quel territorio di confine tra istituzione e vita quotidiana, è tutto da esplorare (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, Osborne 2010; Margiotta 2011).

La formazione degli adulti richiede skills che consentano di intervenire in situazioni di solito poco strutturate, quasi riconducibili a interventi unici e irripetibili, a momenti cui impatto dovrà essere duraturo. A spazi che si costruiscono in interstizi sociali e che affiancano altri spazi istituzionali di identità configurata con una certa (per lo meno superficiale) chiarezza, quali la scuola e l'ambito lavorativo. Eventi culturali, progetti tra scuola e società, attività di volontariato, sono esempi in cui il formatore deve destreggiarsi per costruire spazi formativi (Margiotta 2006), ovvero spazi generativi e dialogici.

Questa è una delle sfide affrontate dal progetto ALICE. Ma il progetto riguarda una tematica molto specifica, complessa e in evoluzione, ovvero, la cruciale partecipazione dell'adulto quale educatore, a supporto delle generazioni, in una società dell'apprendimento. Nei paragrafi successivi introdurrò due ambiti tematici sussidiari all'idea principale, che in effetti, configurano il campo di azione per la stessa.

1. Il punto di partenza: oltre la relazione di cura del bambino. L'adulto come educatore

L'educazione della prima infanzia (Early Childhood Education and Care, ECEC), così come il supporto al bambino al di fuori del sistema educativo negli anni successivi dell'infanzia, dovrebbe correre in modo parallelo all'educazione degli adulti. Il ruolo dell'adulto non è soltanto quello della cura, dell'assistenza alle funzioni vitali del bambino in un contesto di relazione affettiva; l'adulto è, a tutti gli effetti, un educatore cui azioni hanno significativo impatto sia sulla configurazione della personalità del bambino (fattori più strutturali), sia sulle esperienze di apprendimento informale che orienteranno nella vita futura del bambino, ogni forma di relazione con la conoscenza, le proprie abilità, e le relazioni formative. Inoltre, il supporto dell'adulto nel sistema familiare ha anche un potente effetto sulla performance del bambino all'interno del sistema scolastico. Queste ipotesi emergono sia dalle priorità politiche che di ricerca europea, e sono presenti tra gli obiettivi della strategia di formazione e istruzione ET2020. L'ECEC in Europa è stata collegata all'efficienza ed equità nell'istruzione come mezzo per raggiungere l'inclusione socio-culturale e la prevenzione del drop-out scolastico (Eurydice 2009, COM/2011, 66 def.). I primi studi nel settore ECEC indicavano già l'istruzione pre-primaria come condizione fondamentale per facilitare l'apprendimento successivo nella vita dello studente, soprattutto nel caso dei bambini a rischio sociale; tuttavia analisi ulteriori indicano che le forme di relazione e di supporto nell'attività in famiglia sono ampiamente collegate con il successo/non abbandono scolastico, con un impatto a livello socio-economico che non è eguagliato da nessun altro tipo d'intervento successivo nella vita dello studente. Per questo motivo, la Commissione ha individuato l'educazione pre-primaria come tema prioritario per la cooperazione tra gli Stati membri nel 2009-10, in particolare per promuovere un accesso equo e generalizzato (COM/2008, 865). Si deve tenere conto che nella

maggior parte dei paesi europei (*Ivi*) una distinzione concettuale tra le funzioni di cura e di educazione viene comunemente fatta, sottolineando il ruolo dell'istruzione formale, e mostrando meno interesse per altre forme di istruzione, che sono viste come fenomeni della sfera "privata".

Quanto prima accennato mostra fino a quale punto gli adulti svolgano un fondamentale ruolo, *in primis* come ponte tra l'apprendimento informale e formale, durante l'infanzia, attraverso forme di cura che implicano lo stimolo, la curiosità, il rafforzamento dell'autostima nel bambino, generando forme di apprendimento informale ad alta incidenza su ciò che potremmo chiamare un "profilo" di *lifelong learner*. In effetti, la relazione 2009 EURYDICE "*Integrare dei bambini immigrati nelle scuole in Europa*" sottolinea che la comunicazione scuola-genitori diventa fondamentale nel sostenere l'impegno efficace dei minori nelle attività scolastiche; molto spesso la scuola deve affrontare sia il problema di integrare bambini a rischio, sia l'educazione degli adulti nel capire i processi di apprendimento dei loro figli, nonché le "culture formative" proprie della scuola in un dato paese. Questa visione è coerente con le priorità politiche in materia di educazione degli adulti in Europa (LLP 2011, 2012), in cui gli approcci all'educazione degli adulti, l'apprendimento intergenerazionale e familiare ha una crescente importanza per stabilire una cittadinanza attiva e coesa. Stando ai documenti di programmazione per il lancio dell'ultimo anno dell'LLP (2013), il volontariato degli anziani, l'educazione dei "*senior citizen*" e il miglioramento delle competenze di cittadinanza degli adulti attraverso l'apprendimento in famiglia e tra generazioni sono la chiave per la creazione di una società più inclusiva. Infatti, come è stato evidenziato dai Consigli europei di Stoccolma (2001) e di Barcellona (2002), l'Europa subirà un sfida demografica nei prossimi decenni, e la Commissione desidera trasformare un tema chiave in un'opportunità (COM/2006, 571). Il Libro verde "*Nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici*" e il documento di lavoro della Commissione sull'invecchiamento della società (SEC/2008, 2911), così come le raccomandazioni della strategia Europa 2020 e WHO, promuovono un modello sociale che lega l'educazione alla cittadinanza e l'apprendimento intergenerazionale, come impegno che rafforza le relazioni sociali e affettive tra i cittadini anziani, volontari adulti, genitori e bambini. Ciò comporta infine, una cultura di consapevolezza dei diritti e dei bisogni per tutta la vita. Memoria e storia recente, così come l'apprendimento sulle innovazioni sociali / tecnologiche, sono due facce della stessa medaglia di reciprocità e di apprendimento per migliorare la qualità della vita. Con il 2011 come Anno europeo del volontariato, il 2012 proclamato Anno europeo dell'invecchiamento attivo, e il 2013, Anno della cittadinanza Europea, il contesto di intervento per il ripensamento delle relazioni tra generazioni, attraverso il potenziamento dell'adulto come educatore, è pronto.

1.1. Perché linguaggi creativi?

Come abbiamo indicato precedentemente, l'apprendimento intergenerazionale è una situazione frequente, ma mai considerata per quanto riguarda la sua potenzialità educativa. Richiede infatti forme di innovazione pedagogica che puntano ad attraversare *i confine della pratica formative*, sia a livello del docente/formatore, che delle istituzioni. Il punto chiave è: come creare un terreno fertile per l'IL? Quali tipi di ambienti e di linguaggi possono meglio promuovere il dialogo tra generazioni? I linguaggi creativi, ovvero, quel tipo di linguaggi oltre i tradizionalmente adottati nel setting aula, potrebbero apportare una risposta.

Il ruolo dell'educazione artistica nella formazione dei cittadini europei di tutte le età, è stato ampiamente riconosciuto a livello europeo (Jan Figel 2009, *Anno europeo della creatività e dell'innovazione*). In particolare, in materia d'istruzione degli adulti, l'arte (dal film a tema, le serate letterarie, l'arte museale così come l'arte performativo; nonché social media come i blog o digital storytelling) rappresenta una dimensione educativa ricca e complessa, cui interventi promuovono il coinvolgimento emotivo insieme alla riflessione sulle relazioni, la propria identità, il contesto socio-culturale. Il *kernel* dell'efficacia nell'uso dell'arte in educazione si basa nei processi creativi che esso può potenzialmente innescare, processi che a sua volta si basano sull'intelligenza emotiva e divergente, alla positiva relazione con oggetti, strumenti e persone nella ricerca estetica e narrativa. I linguaggi creativi sono quindi un potente strumento per facilitare il dialogo con l'alterità, poiché distolgono dalla problematica della lingua e dei comportamenti canonici; inoltre, il processo creativo in sé rappresenta un piacevole momento in cui, se ben orientate, due intelligenze dialogano e collaborano alla ricerca di equilibri (estetici, di risoluzione di problemi creativi, ecc.) comuni. I linguaggi creativi offrono per ciò un'opportunità per "stare insieme" in modi non tradizionali, per condividere attività creative con una sensazione di curiosità, gioco, esplorazione, prova, espressione.

Va evidenziato che oggi, tutte queste attività sono "naturalmente" mediate dalle tecnologie; infatti, uno sviluppo esponenziale dell'accessibilità e usabilità delle stesse si è visto con il fenomeno del Web 2.0, e in particolare dei *social media*. Siffatto sviluppo ha portato i nuovi tipi di strumenti ad essere adottati per mediare la vita di tutti i giorni, nelle più comuni attività di ricerca d'informazioni, auto-espressione, connessioni sociali e di sostegno, tutte quante dimensioni connesse all'apprendimento informale e quindi alla partecipazione a percorsi di apprendimento permanente. Di conseguenza, gli sviluppi tecnologici possono essere facilmente collegati alla dimensione creativo-estetica, supportandola a seconda degli obiettivi del proprio soggetto.

Nella descrizione del progetto, nel seguente paragrafo, sarà possibile osservare come la necessità/opportunità di intervento per migliorare il dialogo intergenerazionale viene rafforzata dall'uso dei linguaggi creativi.

2. Il caso del progetto ALICE

Nel contesto del programma settoriale europeo GRUNDTVIG, rivolto all'apprendimento adulto, il progetto ALICE mira a lavorare con genitori, tutori e volontari senior coinvolti nella cura dei bambini; adulti interessati per tanto a migliorare le proprie *skills* verso forme d'interazione sempre più costruttiva ed arricchente tra generazioni.

In particolare, il progetto tenta di esplorare il ruolo adulto nell'interazione educativa considerata uno spazio di crescita personale basato sulla gioia, l'intrattenimento, il gioco. Spazi che potrebbero essere considerati di *edutainment*, per adottare il neologismo anglofono. Per generare tali spazi, il progetto ritiene necessario sia il dare supporto all'adulto nella comprensione del proprio ruolo come educatore (dimensione riflessiva); sia la scoperta di linguaggi creativi che aprono a nuove forme di comunicazione (creativa) nella relazione intergenerazionale (mediazione della relazione intergenerazionale). In effetti, i linguaggi creativi adottati all'interno del progetto sono: l'arte, la musica, la narrativa infantile, i giochi e i *social media*. Gli obiettivi del progetto indicano una tale direzione dell'impianto d'intervento progettuale:

- Favorire la condivisione di esperienze creative tra generazioni, come spazi di riflessione, sensibilizzazione e apprendimento.
- Migliorare le conoscenze sulla diversità culturale come base di linguaggi creativi.
- Sviluppare le conoscenze e le competenze per utilizzare l'arte, la narrazione, i giochi e i social media come linguaggio creativo nel dialogo con i bambini.
- Potenziare le alleanze tra amministrazioni locali, scuole, centri di anziani, associazioni culturali, enti privati, Università, come spazi di attuazione di esperienze creative per l'apprendimento intergenerazionale.

Questi obiettivi generali si diversificano poi in una serie di obiettivi specifici che riguardano sia la formazione dell'adulto, che la formazione dei formatori degli adulti e le istituzioni/networks a supporto dell'apprendimento adulto. Tali obiettivi specifici sono:

Nel caso dell'adulto:

- Sviluppare la conoscenza e le skills per l'uso dei seguenti linguaggi creativi: musica, narrazione, giochi e social media; con impatto su competenze chiavi di cittadinanza (KC) 5 (imparare ad apprendere), KC7 (senso di iniziativa e imprenditorialità) e KC8 (consapevolezza ed espressione culturale). Nell'ultimo caso si considera anche l'acquisizione di KC 4 (competenza digitale).
- Migliorare le conoscenze sulla diversità culturale e dei valori di patrimonio europeo, come la base di linguaggi creativi, con un impatto sull'acquisizione (negli adulti) della (KC) 8.

Con riguardo alla formazione dei formatori e le istituzioni/networks a supporto dell'apprendimento adulto:

- Favorire la condivisione di esperienze creative tra generazioni, come spazi di riflessione, di sensibilizzazione e apprendimento sull'alterità verso l'impegno e la solidarietà, con un impatto sull'acquisizione di KC6 ("competenza sociale e cittadinanza").
- Potenziare alleanze tra governo locale, la scuola, centri anziani, associazioni culturali, settore privato, Università, come spazi di realizzazione di esperienze creative per l'apprendimento intergenerazionale.
- Migliorare la prospettiva di interdipendenza tra adulto come educatore, e adulto come persona che apprende per tutta la vita, migliorando la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente.
- Intervenire su processi di esclusione e di emarginazione di adulti-bambini a rischio a causa del debole supporto dell'adulto, a partire di processi riflessivi da parte dell'adulto come educatore.

Alla base della formulazione dei suddetti obiettivi, s'ipotizza che il dialogo intergenerazionale, in quanto processo complesso d'intesa tra entità diverse (adulto-bambino), richiede competenze e strumenti per coltivare una relazione di dialogo di qualità.

Oltre il piacere dell'incontro e dello scambio, una logica conseguenza della riqualificazione della relazione intergenerazionale è da un lato, una rivalorizzazione del ruolo dell'adulto come educatore a partire di una rivisitazione riflessiva di tale ruolo e dell'acquisizione di specifiche competenze/skills - i linguaggi creativi, appunto - per arricchire il dialogo; dall'altro, il positivo impatto sul supporto al bambino nell'apprendere oltre i contesti formali, rafforzando la dimensione di partecipazione *lifelong/lifewide learning*. (Margiotta & Raffaghelli 2010).

L'implementazione del progetto è realizzata sulla base di un ciclo di analisi, micro-progettazione formativa, sperimentazione formativa, lavoro sul campo, valutazione partecipata (cfr. Fig. 1).

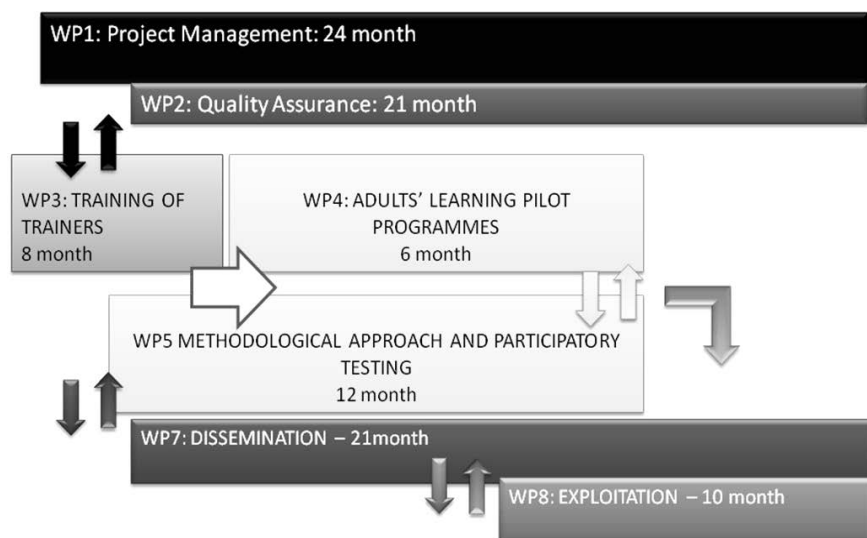


Fig. 1. Il piano di lavoro del progetto

Trattandosi di un progetto multilaterale europeo, l'intero impianto regge su un consorzio transnazionale, composto da diverse tipologie di istituzioni, in un'ottica di rafforzamento del *cross-fertilization* verso l'innovazione formativa.

2.1. Scaffolders del dialogo intergenerazionale: Costruendo una Zona di Sviluppo Prossimale per l'incontro tra generazioni

Oltre l'analisi della problematica di base, affrontata nei paragrafi precedenti, si pone la necessità di elaborare un approccio teorico-pedagogico che consenta la strutturazione della sperimentazione formativa (si veda paragrafo successivo) e l'analisi dei processi di apprendimento. Una tale riflessione pedagogica dovrebbe caratterizzare la microprogettazione, lo sviluppo di ambienti di apprendimento, gli strumenti per la formazione dei formatori e l'apprendimento adulto. Inoltre, questa prospettiva dovrebbe essere trasmessa ai formatori, con lo scopo di dare una base o *framework* ampio per i loro processi creativi e riflessivi.

Se definiamo il dialogo intergenerazionale come processo di contatto con l'alterità (le differenze generazionali costituiscono un elemento, in effetti, di diversità sociale e culturale) intuiamo in una tale relazione elementi di potenziale creatività quanto di conflittualità. I valori e credenze degli adulti sono consolidate in un contesto culturale diverso da quello in cui si trovano dinnanzi i bambini. In effetti, i valori dei bambini sono in costruzione attraverso le interazioni con pari e con gli stessi adulti. Tuttavia, entrambi i gruppi hanno bisogno di esprimere la propria identità, nella necessità umana di essere protagonisti, padroni della propria "storia" di vita, e del cambiamento nel mondo. Dall'altro lato, vi sono interessi che attivano la recipro-

cità, in quanto il bambino sente la necessità di cura e protezione, e l'adulto, nel contempo, affronta una tale necessità come responsabilità e anche come parte della propria espressione personale e creativa. Il dialogo intergenerazionale è nutrito sia dalla necessità che dal conflitto di interessi. Tuttavia, è questa stessa base di diversità che crea l'opportunità per l'apprendimento.

Osserviamo l'apprendimento intergenerazionale alla luce della teoria socio-costruttivista. Integrando il concetto di *artefatti di mediazione*, proposto inizialmente da Lev Vygotskij (1962, 1978), potremmo affermare che i *linguaggi creativi*, diventando *strumento* a support della relazione intergenerazionale, *mediano* le forme di incontro e dialogo. Poiché creano la condizione per un'attività congiunta, e fanno emotivamente più piacevole l'incontro, pongono le basi per un processo congiunto di *generazione di significato* nel quale adulto e bambino *esplorano* e *costruiscono nuovi mondi*. Secondo l'approccio socio-costruttivista, le interazioni sociali ricoprono un ruolo fondamentale nel processo di sviluppo cognitive; in effetti l'interazione, mediata dal linguaggio e da diversi strumenti che chi insegna e chi apprende usano per comunicare e per portare avanti una determinata attività, porta dentro il processo di apprendimento la *cultura*. Così chi apprende internalizza il *significato* dato dalla società (attraverso chi guida l'interazione educativa) ad un dato ambito di pratica/conoscenza; e ne costruisce uno nuovo, personale, nel appropriarsi di concetti e tecniche, dalla punto di vista della propria autobiografia di apprendimento. Vygotskij propone quindi un triangolo, dove la relazione tra *input* e *output*, il soggetto e l'oggetto di attività, è mediata dallo strumento simbolico. Ma Vygotskij va oltre, proponendo l'idea che questa mediazione non sia immediata: infatti, è necessario avere il tempo e lo spazio per esplorare una nuova situazione, vale a dire, per l'adozione di strumenti da parte di chi apprende, per la comprensione dei simboli che essi racchiudono, e per la successiva appropriazione di significato. Qui è dove Vygotskij propone il concetto di zona di sviluppo prossimale, indicante lo spazio e il tempo per sostenere chi apprende nell'esplorazione e ulteriore capacità trasformativa. Per meglio comprendere questa prospettiva, cito le parole di uno studioso del concetto di mediazione nell'universo vygotkiano, James Wertsch:

«Invece di agire in modo diretto, non mediato nel mondo sociale e fisico, il nostro contatto con il mondo è indiretto o mediato dai segni [...] nell'analizzare la mediazione, Vygotskij sfrutta un metodo di sviluppo, o "genetico" [...]. Da questo punto di vista, la considerazione dei segni nell'azione umana non si limita a comprendere i miglioramenti quantitativi in termini di velocità ed efficienza (in un processo di sviluppo/apprendimento). Invece l'attenzione è su come l'inclusione di strumenti e segni porta alla trasformazione qualitativa» (Wertsch 2007, 179).

Da questo punto di vista, i *linguaggi creativi* proposti dal progetto ALICE possono essere considerati strumenti a supporto del processo di mediazione della comunicazione intergenerazionale, andando oltre un apprendimento "adattivo" da parte di bambini e adulti; infatti, dovrebbe condurre a processi creativi e di trasformazione dove le prospettive di sviluppo ed espressione degli adulti e dei bambini sono promosse, attraverso il consolidamento di spazi comuni. Per completare questa idea, introdurrò il concetto di *agency*, emergente dalla psicologia dello sviluppo di Vygotskij; esso indica la necessità di espressione del sé, attraverso la partecipazione nella cultura in modo produttivo e la trasformativo (Holland & Lachicotte 2007; Sanino & Sutter 2011). L'*agency*, nell'adulto, si esprime come volontà di trasmettere i propri valori e convinzioni alla generazione successiva, di plasmare il futuro dando

continuità al sé; tuttavia, la volontà dell'adulto, in cangianti contesti socio-culturali, può entrare in conflitto con l'incipiente *agency* dei bambini, i quali sviluppano ben presto il bisogno di esprimere la propria creatività e identità nella cultura. Pertanto, l'apprendimento intergenerazionale non è immediato, anche quando c'è forte interdipendenza tra il bambino -bisogno di cura-, e l'adulto -chi provvede. L'apprendimento intergenerazionale apre una prospettiva dialogica, dove l'adulto esplora il proprio modo di prendersi cura dell'altro; ma anche il suo diventare educatore, in modo tale che il completamento di sé accade in un processo di reciprocità con il bambino (Zambianchi, *in press*). Diventare consapevoli di un tale processo attraverso la riflessione implica un primo risultato importante, nel senso di consolidamento nell'adulto sulla propria identità come educatore a partire della propria autobiografia come bambino e giovane (Demetrio 2000; Cerchiaro & Zambianchi 2011); ma anche generare uno spazio d'incertezza, aperto a essere modellato dalla relazione con i bambini / giovani.

Dinnanzi a questi complessi processi, i formatori degli adulti, ispirandosi all'eredità Vygotskiana, dovrebbero essere pronti a configurare spazi formativi attraverso una metodologia riflessiva e "interventista" (Sannino & Sutter 2011): questo implica la creazione di contesti educativi che fungano da situazioni sperimentali in cui vengono adottati strumenti che innescano forme di riflessione sulla cura e sulla relazione educativa con il bambino, da un lato; e la formazione specifica all'adozione di linguaggi creativi che arricchiscano l'interscambio, con linguaggi più ravvicinati al mondo del bambino. Un'attività che comporta, alla fine, la riflessione dei formatori verso la configurazione di nuove metodologie per il *Lifelong Learning*.

2.2. Approccio metodologico design-based research

L'approccio formativo del progetto ALICE si fonda poi su una logica di analisi e ricerca sul campo attraverso una logica di *disegno*.

All'inizio degli anni '90 un movimento di ricercatori nell'ambito della psicologia dell'educazione inizia a discutere la necessità di un nuovo approccio metodologico in grado di sostenere la ricerca educativa nel contesto vivo in cui i problemi educativi vengono rilevati. La voce pioniere in questo movimento è stata quella di Ann L. Brown, che nel 1992 spiegava la necessità di passare da esperimenti di laboratorio verso la "ricerca di disegno" o "design research": ovvero forme di sperimentazione nel contesto più ampio delle aule e della scuola, connesse a interventi di minore e o maggiore portata progettati come innovazioni educative (Collins, Joseph, e Bielaczyc 2004). La Brown faceva continuo riferimento alla propria esperienza come ricercatore di "laboratorio" nell'ambito della psicologia dell'apprendimento; era in grado per tanto di dimostrare errori sistematici e problematiche di rilevamento dovute al contesto artificiale generato dal laboratorio; a confronto dell'efficacia di certi esperimenti di disegno, nel contesto reale. I risultati mostravano infatti la mancanza di spontaneità e la grande influenza, in generale, della sperimentazione controllata sui risultati di apprendimento. Da questa conclusione la necessità di costruire una metodologia di ricerca che, condotta direttamente in situazioni autentiche di insegnamento / apprendimento e in aula, tuttavia riferite a saldi principi di metodologia della ricerca per quanto riguarda la raccolta, valutazione e analisi dati. A questo punto nasce quella che la stessa Brown chiama DBR (*Design Based Research*), la quale consiste in situazioni sperimentali progettate dai ricercatori, in collaborazione con docenti e formatori, con lo scopo di:

- Indirizzare questioni teoriche sulla natura dell'apprendimento in contesto.
- Studiare fenomeni nel mondo reale, con un criterio di ecologia dell'apprendimento, che va oltre le ristrette condizioni del laboratorio e deriva dai risultati della valutazione dei processi innovativi implementati.

Oggi giorno la selezione del metodo DBR va molto oltre (Pellerey 2005). Infatti, l'approccio di Brown potrebbe essere considerato rivoluzionario nell'ambito disciplinare della psicologia dell'apprendimento in contesti educativi. Le scienze dell'educazione hanno coinvolto nuovi ambiti disciplinary nella ricerca educativa, che implicano, in ogni caso, la rilevazione e analisi in situazioni autentiche. Il senso di adottare un approccio DBR va dal contesto reale, dove esso viene applicato, alla progettazione o "design" di pratiche pedagogiche innovative e la comprensione del loro impatto. Poiché il focus della ricerca educativa va oltre i processi di apprendimento, verso le forme più articolate dei processi formative a diversi livelli di granularità, dalla progettazione e strategia in un contesto istituzionale, passando per l'approccio didattico, fino al processo di apprendimento individuale.

Nello specifico, nel caso ALICE, il progetto propone un disegno che mira a:

- Indirizzare le **questioni teoriche** relative all'apprendimento adulto sul proprio ruolo come educatori, potenziando la relazione educativa.
- Indirizzare **questioni teoriche** relative alla formazione dei formatori degli adulti per implementare forme di apprendimento intergenerazionale.
- Comprendere, attraverso una **sperimentazione formativa**, le problematiche affrontate dai formatori degli adulti nella progettazione di interventi (*Learning Design*) miranti all'apprendimento intergenerazionale/in famiglia (quella difficile sfera detta "privata").
- Comprendere, attraverso una **sperimentazione formativa**, i processi di apprendimento intergenerazionale e loro impatto sulla formazione di competenze chiave di cittadinanza.

A tale scopo, il progetto configura il proprio approccio valutativo attraverso modalità partecipate, innescando un *loop* di creazione di proposte innovative, riflessione, valutazione e generazione di nuove proposte, che parte dal livello dell'equipe ristretto di progetto, passa per il livello formazione dei formatori, e giunge il livello della formazione degli adulti.

Si veda la fig.2, che rappresenta gli strumenti adottati per la ricerca di disegno, e la fig.3, che indica il processo di implementazione.

Methodological Approach SET OF INSTRUMENTS	
WP3 – Training of trainers <ul style="list-style-type: none"> • Trainers Logs • Project Work • Self-Evaluation 	WP4 – Adults Learning Pilot Programmes <ul style="list-style-type: none"> • Reflection • Key Competences self-analysis • Video-registration

Fig. 2. Set di strumenti a supporto dell'approccio di valutazione partecipata

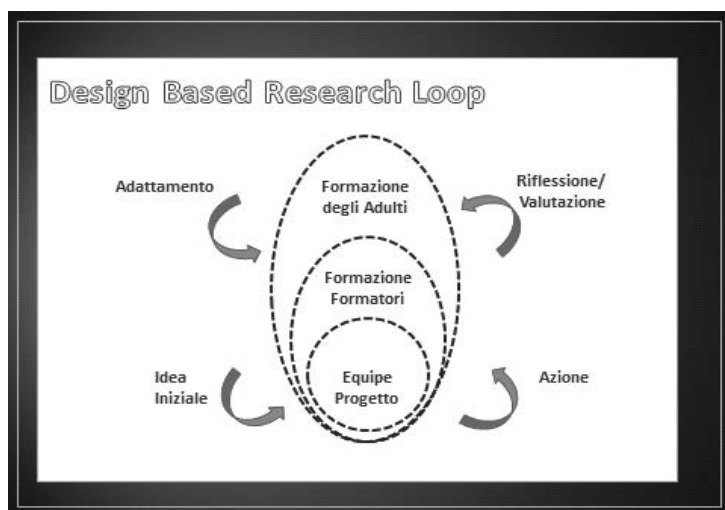


Fig. 3. Loop di sperimentazione implementato dall'approccio DBR

2.3. La formazione dei formatori: primo loop di sviluppo progettuale

La formazione dei formatori rappresenta il primo loop per l'implementazione di un'innovazione pedagogica che, come abbiamo segnalato, incontra le difficoltà di spazi poco caratterizzati e forme d'incontro fluido. Per poter implementare l'approccio del progetto ALICE, la formazione dei formatori mira a creare un *dispositivo*, che determina la qualità degli interventi di formazione degli adulti. Tale dispositivo viene rappresentato dai seguenti elementi chiave:

- Uno spazio di riflessione sul ruolo dell'adulto come educatore, sull'apprendimento intergenerazionale e sulle problematiche del dialogo intergenerazionale sia nel proprio contesto culturale che nel contesto culturale allargato dell'Europa.
- Lo sviluppo di conoscenza specifica e competenze per la conduzione di processi di apprendimento intergenerazionale attraverso l'introduzione di Linguaggi Creativi, considerando le aree di expertise di 6 *partners*, espressione del nucleo di conoscenza che attraverso i diversi *loops* di sperimentazione diventa pratica formativa innovativa:
 - Gli adulti come educatori: una strategia a supporto del *Lifelong Learning* in Europa.
 - La musica come linguaggio creativo a supporto dell'interazione adulto-bambino.
 - Letteratura per bambini e: narrative e metafore per attivare il dialogo intergenerazionale.
 - *Digital Storytelling*: narrazioni intergenerazionali.
 - Giochi e *social media* per promuovere l'apprendimento intergenerazionale.
 - Progettazione e realizzazione di interventi a favore della formazione degli adulti a supporto dell'apprendimento intergenerazionale.
 - Analizzando l'apprendimento adulto riflessione e valutazione partecipata delle competenze ottenute.

L'approccio di apprendimento in rete, con uso ambienti *eLearning*, supporta i formatori a costruire la propria conoscenza professionale in una comunità di apprendimento transnazionale, che collabora nel contesto allargato per generare interventi di forte impatto a livello locale. Le interazioni con il contenuto e *coaching* da parte dei *partners* del progetto, esperti nei Linguaggi Creativi, dovrebbe supportare l'acquisizione delle competenze necessarie all'implementazione di un modello formativo trasversale; mentre il supporto a livello locale, consente e attiva un processo riflessivo da parte del formatore, che così non soltanto "riceve" indicazioni, ma trasforma la propria pratica e identità professionale, attraverso il disegno di interventi *pilota*. Inoltre, la valutazione partecipata crea le condizioni per il dialogo con le istituzioni che supportano/promuovono forme di apprendimento adulto. Siffatto impianto (interventista e di disegno) dovrebbe rafforzare l'efficacia formativa, nonché la valorizzazione e ulteriore utilizzo del modello promosso dal progetto.

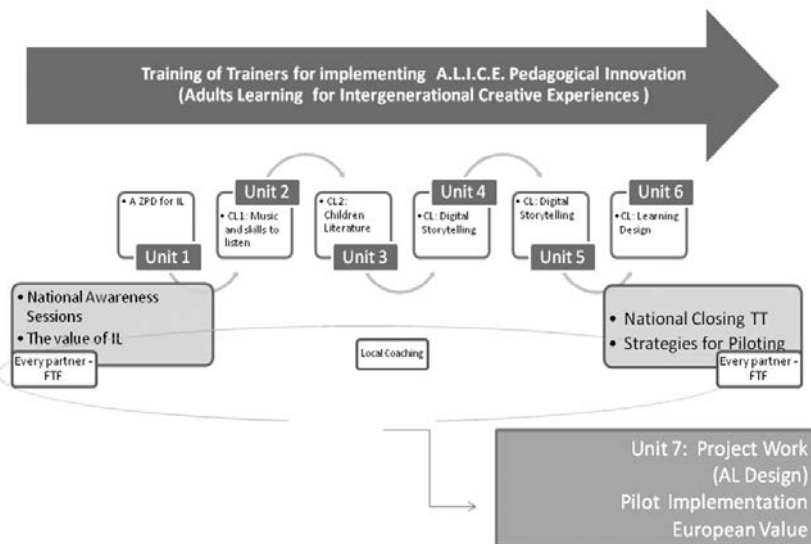


Fig. 4 – Schema: la formazione dei formatori

Di conseguenza, i formatori sono condotti a comprendere la natura del processo di "mediazione" e l'innovazione sull'approccio pedagogico degli adulti come metodo interventista, considerando le peculiarità locali, ma mirando al contesto di pratica Europeo. Il potere di trasformazione delle esperienze di apprendimento adulto è quindi espresso come parte del ruolo del formatore: i suoi / le sue riflessioni condivise sulla pratica locale evidenziano aspetti comuni di una pratica professionale in continua evoluzione con riguardo alla strategia europea per l'apprendimento permanente. In questo senso, il contesto locale dialoga con quello Europeo, producendo un fenomeno di ricontestualizzazione della pratica che io denomi di apprendimento/formazione nel *contesto culturale allargato* (Raffaghelli 2012). La figura 1 presenta la struttura di formazione, dove è possibile analizzare le tematiche; il concatenamento delle stesse per la formazione degli elementi di professionalità necessari all'innovazione formativa; e la relazione locale/Europeo, che consente l'attivazione del dispositivo formativo del progetto ALICE.

Il coordinatore del progetto, un Università -expertise nell'ambito formativo- por-

ta avanti il processo di integrazione attraverso un approccio di *learning design* (Cognole 2012), nel quale si propone un “dialogo di disegno”, dove il contenuto (ambito di expertise dei partners) deve plasmare attività significative e autentiche in rete, seguendo la strategia formativa prima accennata. La struttura di questo corso risulta per tanto *blended*: una serie di seminari in presenza (Residential Seminar) lanciano il programma delle attività, come primo spazio di creazione di una piccola comunità locale; -equipe di *sperimentazione*-; si accompagna in seguito all’esplorazione dello spazio transnazionale, nel quale vengono implementati, entro 6 mesi di tempo, le diverse attività di esplorazione dei linguaggi creativi, nonché la discussione teorico-pedagogica sul ruolo dell’adulto come educatore, e la discussione metodologica sull’approccio formativo e valutativo (partecipato, a promozione di incontri informali). Le attività con i formatori prevedono la lettura di testi, consultazione di video, forum di discussione, supporto alla progettazione delle attività locali, e attività di personalizzazione (scrittura riflessiva). Una fase successiva, da essere implementata a livello locale, porta avanti la sperimentazione formativa con gli adulti, attraverso attività molto informali e aperte, che promuovono l’esplorazione dei linguaggi creativi; così come la riflessione sull’importanza del ruolo dell’adulto come educatore. In tutto questo periodo, il formatore continua a raccogliere evidenza e “narra” la propria esperienza attraverso l’uso delle reti sociali (uso per esempio del blog del progetto: www.alice-llp.eu/blog). Gli adulti sono invitati a “autovalutare” il proprio processo di apprendimento. Mentre i formatori, a livello transnazionale, auto e co-valutano le proprie esperienze.

In questo modo, 1 diversi *loop* di sperimentazione vengono integrati in un’esperienza multilivello.

A modo di conclusione

Sicuramente, durante questa presentazione iniziale della strategia formativa adottata dal caso ALICE, molte domande rimarranno aperte fino al momento in cui vengano raccolti e analizzati i dati relativi alle sperimentazioni in corso. Come fosse enfatizzato da Knowles (Knowles, Holton & Swanson 2005) l’andragogia punta a caratterizzare una forma di apprendimento diversa, nella quale il ruolo del formatore è tutto da esplorare. Un primo sguardo sembrerebbe indicare un ruolo laterale, periferico, se comparato con quello dell’insegnante. In effetti, l’adulto deciderà se partecipare in un ambiente di apprendimento soltanto se sentirà che può prendersi la responsabilità di sé, se capisce il *rationale*, ovvero il come, il perché, il verso dove di un’attività formativa; e il suo ruolo nell’espressione di sé (*agency*) nella propria vita. Soltanto adesso l’adulto decide di prendere parte di un’esperienza formativa. Eppure, il formatore dovrà costituirsi come una presenza rassicurante, che può supportare all’adulto nell’esplorazione dei collegamenti tra un’opportunità di apprendimento e lo sviluppo del proprio essere e divenire nel mondo. A questo punto, il ruolo del formatore prende una piega quasi politica, in quanto segnala strategie, propone problemi, considera insieme all’adulto quale lo spazio di trasformazione, di espressione dei propri valori attraverso un’azione, che la formazione può innescare.

Nel caso dell’adulto come educatore, proposta del progetto ALICE, è indubbio che il formatore supporterà un processo di esplorazione della propria esperienza in quanto figlio/figlia, come bambino in generale, nella relazione con gli adulti della propria storia. La letteratura considerata in questo articolo indica che esistono molti casi in cui il proprio bagaglio personale di esperienza sulla relazione educativa intergenerazionale non basta. E che una maggiore consapevolezza sul proprio

ruolo come educatore potrebbe potenziare competenze per partecipare nella società dell'apprendimento, verso una sempre maggiore coesione sociale. Tuttavia, i modelli e le pratiche relative all'esplorazione di una tale *competenza* si riferisce fortemente alla sfera privata. Ed è questo il nocciolo della questione formativa, il *quid disputandum*: l'azione formativa deve trovare forme di esprimersi al di là dell'istituzionalità, entro reti diffuse, attraverso momenti vitali.

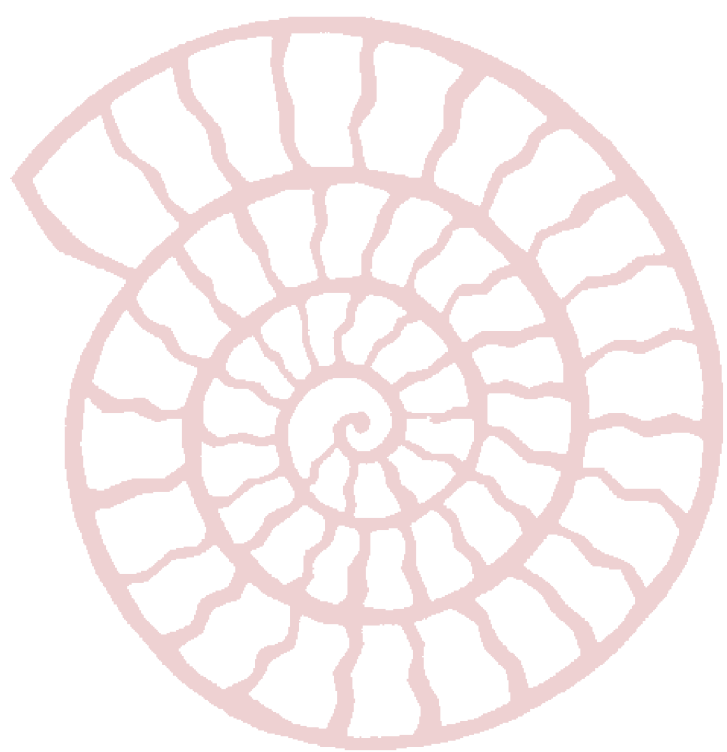
Una tale problematica va affrontata con la riqualificazione dei modelli formativi in Europa. La questione della formazione dei formatori rimane aperta, ed è centrale per le priorità di programmazione europea. I nuovi ruoli vanno oltre quello d'insegnante, formatore, educatore, o animatore. Forse, vanno nel senso di una necessaria integrazione di expertise in diversi ambiti del *lifelong learning*, come quella dell'insegnante (istruzione) che crea l'opportunità d'incontro con una rete di genitori, e unendo due ambiti, crea uno spazio formativo. Una nuova prospettiva del *lifelong learning*, di una società del *learnfare* (Margiotta 2006), richiede dai formatori nuove competenze e conoscenze, in quanto *mediatori* di esperienze di apprendimento informale dove i partecipanti diventano consapevoli del proprio apprendimento attraverso la riflessione e un processo di partecipazione.


Forse sia questa la strada maestra per il coinvolgimento ulteriore di adulti che si trovano negli interstizi di una rete sociale (nel senso dato a questo termine a livello psico-sociale) che non supporta: adulti in situazione di povertà, rischio, immigrati. Questa una strada da percorrere, per raggiungere i così ambiziosi *benchmark* europei, ovvero, la partecipazione al *lifelong learning* del 15% degli adulti in Europa entro il 2020.

Bibliografia

- Boström, A-K. (2003). *Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital: From theory to practice*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Buiskool, B.J., Broek, S.D., van Lakerveld, J.A., Zarifis, G.K., and Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Project Report. Research voor Beleid, Zoetermeer, Netherlands. <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Cerchiaro, F., Zambianchi, E. (2011). *Ascolto e relazione educativa*. Le azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per prevenire il bullismo e il disagio scolastico. Padova: CLEUP.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13:1, 15-42.
- Commissione Europea (2005). *Green Paper "Confronting demographic change: a new solidarity between the generations"* http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/responses/e459227_it.pdf. Consultato il 17 Sett 2012.
- Commissione Europea (2006). The demographic future of Europe – from challenge to opportunity, COM(2006) 571 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0571:FIN:EN:PDF>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Commissione Europea (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, COM 2008/865/EC. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:EN:PDF>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Commissione Europea (2008). COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT *Demography Report 2008: Meeting Social Needs in an Ageing Society*. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=709&langId=en>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Commissione Europea (2010). *Strategia Europea 2020 – Europa 2020 Una strategia per una*

- crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COM-PLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf>. Consultato a Gennaio 2013.
- Commissione Europea European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef_0027_en.htm. Consultato il 5 Dic 2012.
- Conole, G. (2012). *Designing for Learning in an Open World*. London-NY: Springer.
- Consiglio d'Europa (Council of Europe) (2009). *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)* [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009]. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528\(01\):IT:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528(01):IT:NOT). Consultato il 20 Genn 2013.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- European Parliament and the Council of Europe (2006). *Key competences for lifelong learning*, COM 2006/962/EC <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT>. Consultato il 5 Dic 2012.
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities Thematic Studies*, Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf. Consultato il 30 Nov 2012.
- Gagdsen, V & Hall, M (1996). *Intergenerational Learning: A Review of the Literature*. Report. University of Pennsylvania and Marcia Hall Simmons College; commissionato da National Center on Fathers and Families. <http://www.ncoff.gse.upenn.edu/sites/ncoff.messagesagency.com/files/ig-litrev.pdf>. Consultato il 30 Sett 2012.
- Holland, D. , Lachicotte, W. (2007). *Vygotskij, Mead, and New Sociocultural Studies on Identity* in "The Cambridge Companion to Vygotskij", edited by Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knowles, M.; Holton, E., Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.
- Loewen, J (1996). *Intergenerational Learning: What If Schools Were Places Where Adults and Children Learned Together?* Research Report. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED404014.pdf>. Consultato il 30 Nov 2012.
- Margiotta & Raffaghelli (2010). *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences*. Original application. Archives of the International Center for Educational Research and Advanced Learning.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti, a cura di R. Minello, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 257-263.
- Margiotta, U. (2011). Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto. Un new deal per la ricerca in scienze della formazione. *Pedagogia Oggi*, 1-2/2011, 67-82.
- Miller, R., Shapiro, H., Hilding Hamman, K. (2008). *School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning*, Report for the European Commission, Institute for Prospective technological studies, EUR 23532 EN – 2008.
- Newman, S. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People, *Ageing Horizons*, Issue No. 8, 31–39.
- Pellerey, M (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educative: La Ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici* 52 (2005) 5, 721-737.
- Raffaghelli J.E. (2012). *Apprendere in contesti culturali allargati. Formazione e globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sannino, A., Sutter, B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory&Psychology* 21(5) 557-570.
- Wertsch, J. (2007). *Mediation* in "The Cambridge Companion to Vygotskij", edited by Daniels, H., Cole, M., Wertsch, J. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zambianchi E. (2013). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*, XI(1).





La certificazione delle competenze come “libertà di agire”

Certification of skills as “freedom of action”

Giorgio Riello

Università Ca' Foscari, Venezia
riello.giorgio@unive.it

ABSTRACT

In the current debate on European policies in the field of employment the concept of flexicurity plays a predominant role as a form of balance between the need for flexibility of employers and the need for safety of workers. Certification of skills is part of the active policies that favour processes of flexicurity. However, the active policies should not only be understood as a simple type of compensatory social protection for a flexible labour force, but also aimed at supporting the empowerment and capabilities of the subject.

Nell'ambito dell'attuale dibattito europeo sulle politiche in materia di occupazione ricopre un ruolo predominante il concetto di flexicurity, quale forma di equilibrio tra il bisogno di flessibilità dei datori di lavoro e il bisogno di sicurezza dei lavoratori. La certificazione delle competenze si iscrive tra le politiche attive che favoriscono processi di flexicurity. Tuttavia le politiche attive non devono essere intese solo come semplice protezione sociale di tipo compensatorio per una forza lavoro flessibile, bensì orientati a sostenere anche l'empowerment del soggetto e le sue capacità.

KEYWORDS

Certification, Skills, Flexicurity, Human capital, Capabilities
Certificazione, Competenze, Flessicurezza, Capitale umano, Capacitazioni

1. La certificazione delle competenze nelle politiche di attivazione

Oggi è rimessa particolarmente in discussione l'impostazione “*lavoristica*” del nostro sistema di Welfare, ossia che i diritti sociali, qualunque questi siano, vengano riconosciuti a soggetti che si relazionano al mondo del lavoro (o non vi possono per loro invalidità) e solamente a condizione che questa relazione vi sia o vi sia stata (Offe 1989). Elemento caratteristico dei sistemi di protezione ispirati all'idea di sicurezza sociale è la possibilità per i pubblici poteri di intervenire in aiuto delle più diverse situazioni di bisogno attraverso prestazioni, principalmente ma non esclusivamente, di carattere economico, finanziate dalla fiscalità generale e quindi dalla generalità della popolazione, anche non lavoratrice (Prospetti 2008). Il sistema fordista ha favorito grandemente il raggiungimento della stabilità economica e della sicurezza sociale dando origine a quelle che Castel R.

(2004) definisce come “*società assicuranti*”, ma ha fatto poco, in verità, per rispondere alle istanze del processo storico di individualizzazione e in particolare per accrescere la libertà del lavoratore di progettare e avere una vita professionale propria (e la possibilità per le donne, i giovani e altre categorie svantaggiate di inserirsi nel mercato del lavoro) (Paci 2004).

Il passaggio dal tradizionale Welfare State al Welfare attivo sta riguardando da tempo le politiche europee almeno a partire dalla definizione della Strategia Europea per l’Occupazione avvenuto nel celebre vertice di Lussemburgo del 1997. Il lancio della SEO, infatti, indica nella nozione di “attivazione” il fulcro di un ampio disegno di riforma del welfare che dalle politiche del lavoro si allarga alle politiche formative e alle politiche sociali, prevedendone non solo una rimodulazione, ma anche una loro crescente integrazione.

1.1 Competenze e *flexicurity*

Il concetto di *flexicurity* è presente nell’agenda politica europea da almeno un decennio ed ha guadagnato d’importanza negli anni più recenti. La Commissione Europea, nella sua Comunicazione del 2007¹, ha delineato gli elementi di massima di una strategia integrata di flessibilità e sicurezza, delineando dei percorsi per posti di lavoro più numerosi e migliori ed indicando alcuni principi comuni. Sulla base della proposta della Commissione e con la partecipazione di tutte le parti interessate, il Consiglio europeo ha poi adottato una serie di principi comuni in materia di flessicurezza².

L’attuale recessione economica, che ha colpito a catena tutti i paesi industrializzati, testimonia la preoccupante situazione che si sta vivendo ovunque e gli effetti negativi che si riscontrano sia sulle imprese sia sugli individui e le famiglie; effetti che richiedono l’utilizzo di strumenti di maggiore flessibilità per mantenere competitive le imprese e, nello stesso tempo, per garantire la necessaria sicurezza e protezione dei lavoratori. Strumenti apparentemente in contrasto ma che, se utilizzati in modo integrato, possono avere effetti positivi sulla crescita produttiva e occupazionale. La strategia della flessicurezza mira proprio a rafforzare la Strategia europea per la crescita e l’occupazione cercando di combinare la flessibilità dei mercati del lavoro e la sicurezza del lavoro intesa, quest’ultima, come sicurezza delle transizioni verso il mercato del lavoro e nel mercato del la-

- 1 Comunicazione della Commissione «*Verso principi comuni di flessicurezza – Posti di lavoro più numerosi e migliori grazie alla flessibilità e alla sicurezza*» – COM(2007)359 del 27 giugno 2007
- 2 “*Verso principi comuni di flessicurezza*” – Conclusioni adottate dal Consiglio europeo il 12 dicembre 2007. I principi comuni sui quali viene chiesto agli Stati membri di trovare un accordo sono otto: 1) consolidamento del modello sociale europeo e rafforzamento dell’attuazione della strategia per la crescita e l’occupazione; 2) equilibrio fra diritti e responsabilità; 3) adattamento della flessicurezza alle diverse esigenze degli Stati membri; 4) riduzione del divario fra gli occupati precari e chi ha un’occupazione permanente a tempo pieno; 5) sviluppo della flessicurezza sia come passaggio da un lavoro a un altro, sia nell’ambito della stessa impresa; 6) promozione delle pari opportunità per tutti; 7) definizione di politiche che promuovano un clima di fiducia fra le parti sociali, le autorità pubbliche e gli altri attori interessati; 8) equa distribuzione dei costi e benefici derivanti dalle politiche di flessicurezza.

voro in modo da garantire l'occupabilità, l'adattabilità e la mobilità professionale delle persone.

Il concetto di flessicurezza quindi rinvia a un nuovo concetto di sicurezza sul mercato del lavoro che tutela le persone in tutte le fasi di transizione ossia di passaggio da una condizione all'altra: dal sistema educativo al lavoro, dall'inoccupazione/disoccupazione all'occupazione, da un posto di lavoro ad un altro posto di lavoro e così via. Ciascun paese, nel rispetto della propria autonomia, adotta le politiche e le misure più efficaci per attuare la strategia della flessicurezza tenendo però conto in ogni caso delle quattro componenti della stessa (flessibilità delle forme contrattuali, strategie globali di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, efficacia delle politiche attive del mercato del lavoro, sistemi di sicurezza sociale moderni) e dei principi comuni necessari a garantire mercati del lavoro più aperti e reattivi nonché luoghi di lavoro più sicuri e produttivi.

La definizione di un modello di flexicurity che si possa configurare come un modello di *governance* viene richiamato, in maniera più o meno esplicita, anche dalla strategia *Europa 2020*, quando si afferma che le misure di flexicurity devono essere indirizzate principalmente a combattere la segmentazione del mercato del lavoro, l'inattività, le disuguaglianze di genere e a ridurre la disoccupazione strutturale.

In tale contesto la certificazione delle competenze assume un ruolo importante, specie all'interno di una delle quattro componenti della flessicurezza, ossia quella relativa all'attuazione di efficaci e mirate politiche attive per l'occupazione.

Recentemente, con il decreto approvato 11 gennaio 2013 dal Consiglio dei Ministri, è stato introdotto in Italia il *sistema nazionale di certificazione delle competenze*³ che attua la legge n. 92/2012 di riforma del mercato del lavoro. In una nota il Consiglio dei ministri scrive: "l'Italia dimostra di rispondere alle sollecitazioni rivolte dall'Unione europea ai Paesi membri affinché, in un periodo di crisi economica globale, si dotino degli strumenti legislativi che consentano al maggior numero di persone, in particolare ai giovani in cerca di prima occupazione e ai giovani Neet (Not in Education, Employment or Training), di far emergere e far crescere il grande capitale umano rappresentato dalle competenze che le persone acquisiscono in contesti non formali e informali, soprattutto sul lavoro, nella vita quotidiana e nel tempo libero. Questo patrimonio è ancora sommerso in Italia, a differenza di altri Paesi dell'Ue. La certificazione delle competenze comunque maturate dalle persone è considerata dall'Ue un elemento strategico di innovazione e valorizzazione del patrimonio culturale e professionale delle persone, per la crescita sociale ed economica di ogni Paese. Anche per la flexicurity".

- 3 Il sistema nazionale di certificazione delle competenze costituisce di fatto una fondamentale infrastruttura di raccordo tra le politiche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e welfare in sintonia con le dinamiche e gli indirizzi di crescita e sviluppo dell'Unione europea. In tale decreto vengono definite le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti informali e non formali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, anche in funzione del riconoscimento di crediti formativi utilizzabili a livello europeo. Il decreto definisce inoltre gli elementi fondamentali per assicurare e concretizzare le politiche per l'apprendimento permanente. Gli apprendimenti certificati dovranno essere raccolti in un Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, accessibile e consultabile su internet. Fino a oggi la mancanza di tale Repertorio è stata un grave problema anche per l'orientamento dei giovani e degli adulti. Per ciascuna competenza acquisita va indicata la denominazione, il repertorio e le qualificazioni di riferimento.

Infatti certificare il valore degli apprendimenti sotto forma di competenze è una modalità analitica e precisa di «segnalamento» al mercato del lavoro che un individuo – al di là di “come ha appreso” (a scuola, in fabbrica, attraverso il volontariato o il bricolage,...) – possiede una effettiva capacità di esecuzione di una certa attività, in modo coerente con un insieme di standard minimi di contenuto, contesto e risultato (Margiotta 2011). Da un lato per il soggetto la certificazione risponde all’esigenza di salvaguardare gli investimenti individuali, in apprendimento, dando loro una trasparente rappresentazione con conseguente riconoscimento remunerativo, dall’altro risponde alla domanda delle imprese di lavoro qualificato corrispondente a profili lavorativi.

Infine, la certificazione delle competenze nella prospettiva di flexicurity sposta le *policies* sull’occupazione a “monte” aiutando e responsabilizzando direttamente il cittadino alla costruzione del suo futuro, piuttosto che intervenire a “valle” mediante sussidi in denaro.

La grande sfida dei sistemi di welfare, infatti, è rappresentata dal passaggio da un welfare dell’assistenza ad un *welfare della responsabilità*, in grado di assicurare giustizia sociale e coesione, in particolare attraverso la garanzia di un’egualianza delle opportunità di accesso al lavoro. Quindi il «nuovo» stato sociale adotta l’approccio dell’attivazione, puntando a sostenere la persona nello sviluppo di capacità di auto-protezione e responsabilizzazione rispetto ai diversi rischi sociali (Oecd 2005; Paci 2005). Esso propone dunque un passaggio dalle azioni di sostegno del reddito (che però non vengono meno) a quelle di promozione del soggetto nel fronteggiare situazioni di bisogno (Lodigiani 2008).

1.2 Le Competenze funzionali al capitale umano

Molte sono le definizioni che i vari autori hanno dato del capitale umano ai vari livelli (di individuo, famiglia, impresa, paese). Ci sembra comunque utile, in questo contesto, riferirci a quella generale riportata in un noto lavoro dell’OECD (2001), dove per capitale umano si intende “le conoscenze, le capacità e le competenze e gli attributi individuali che facilitano il benessere personale, sociale ed economico”. È chiaramente una definizione che fa riferimento alle molteplici caratteristiche del capitale umano e ai fattori che ne influenzano il livello e l’evoluzione.

La teoria, o forse meglio le teorie, del capitale umano hanno comunque fornito una giustificazione scientifica a due convincimenti: per i singoli individui, il livello (o stock) e lo sviluppo del capitale umano determinano un diverso livello e sviluppo delle loro retribuzioni e redditi (e ciò vale anche per le famiglie); per l’economia nel suo complesso, determinano il livello e la crescita economica complessiva del paese (e ciò vale anche per le imprese).

In tal modo, dal punto di vista microeconomico, il capitale umano di un individuo è considerato una delle principali determinanti del successo nel mondo del lavoro e l’investimento formativo assume rilevanza per le maggiori opportunità che offre agli individui di accesso e permanenza nel mercato del lavoro, oltre che di progressione di carriera e di miglioramento delle condizioni professionali, anche in termini retributivi. L’investimento nell’apprendimento del soggetto viene giudicato in base ai suoi tassi di rendimento attualizzati⁴ (Fitz-Enz 2000).

4 Storicamente esistono, tuttavia, dei precedenti alla teorizzazione americana si veda Petty (1682), Smith e la scuola classica inglese (1776-1870), la scuola neoclassica inglese (1870-1890).

In altre parole, si ipotizza di essere in grado di determinare l'opportunità di prendere una certa decisione di studio sulla base del parametro della profittabilità (Rossetti, Tanda 2001).

A livello macroeconomico, si ritiene che le capacità competitive di un paese e del suo sistema produttivo dipendano dal tasso di accumulazione e dallo stock degli investimenti in capitale fisico, ma anche dall'investimento e dallo stock di conoscenze incorporate nel capitale umano. Quest'ultimo, come il progresso tecnologico, costituisce un elemento altrettanto cruciale del processo di crescita economica dei paesi, alla luce dei positivi effetti che gli investimenti in educazione e formazione determinano sulla produttività del lavoro.

La teoria del capitale umano però va considerata parallelamente alla teoria funzionalista in quanto entrambi le teorie si svilupparono negli anni '50 e '70. Quest'ultima, come la prima, si è proposta di spiegare il rapporto tra *struttura sociale* e *istituzione scolastica* infatti la teoria funzionalista⁵, sia nella versione classica (Durkeim 1971; 1962)⁶ che in quella moderna (Merton 1983; Parsons 1981) considera la società come un "sistema" di "parti" interdipendenti, che compiono determinate funzioni utili o necessarie alla sopravvivenza dell'intero sistema. Le funzioni svolte dall'istruzione sono la socializzazione, il controllo sociale, la selezione e allocazione degli individui nelle varie occupazioni. In altre parole, la principale funzione della scuola è quella di soddisfare la domanda di qualificazione proveniente dal mondo del lavoro, ed essa lo fa convertendo le capacità in competenze necessarie a svolgere le occupazioni "più strategiche". Ciò favorirebbe la mobilità sociale e lo sviluppo economico. Queste erano le idee degli studiosi funzionalisti intorno agli anni '50-'60.

Al di là dei meriti, dei punti di forza e di debolezza teorici ed empirici, di queste due teorie, occorre dire che alla loro base vi erano anche due diverse ideologie:

- 5 Seguendo la limpida analisi di Barbagli (1997), tale teoria può essere articolata nelle seguenti proposizioni:
 1. Il livello di qualificazione richiesto dalle occupazioni della società industriale cresce costantemente attraverso due processi:
 - a.1: in primo luogo una tendenza all'aumento della percentuale dei posti di lavoro che richiedono un alto livello di qualificazione e una tendenza parallela alla diminuzione di quelli che ne richiedono uno basso;
 - a.2: in secondo luogo una tendenza degli stessi posti di lavoro a un costante innalzamento del livello di qualificazione richiesto.
 2. È l'istruzione fornita dalle istituzioni scolastiche che provvede il livello di qualificazione richiesto. Ciò significa:
 - b.1: l'istruzione rende la forza lavoro più produttiva;
 - b.2: essa viene fornita non da molte, ma da un'unica istituzione specializzata: la scuola. Ne consegue che man mano che il livello di qualificazione richiesto dalle occupazioni nella società industriale cresce, aumenta la percentuale della popolazione che deve passare attraverso le istituzioni scolastiche, così come aumenta la durata del periodo che questa deve trascorrere in esse.
- 6 La teoria durkheimiana dell'ordine sociale ne spiega l'esistenza non grazie alla coercizione, all'interesse o alla inerzialità della vita sociale, ma in base ad un minimo di consenso verso alcuni valori comuni (soprattutto morali), che è quindi una condizione necessaria della stabilità e della continuità della società. Nella sociologia di Durkheim il punto di partenza è perciò la società, con le sue esigenze di continuità e stabilità. Le forme della solidarietà sociale non possono essere spiegate a partire dall'individuo e dai suoi interessi. L'individuo, lasciato a sé stesso, sarebbe infatti un essere asociale ed egoista, quasi animalesco (Besozzi 1998).

- 1) l'istruzione come mezzo di progresso sociale;
- 2) l'istruzione come mezzo di sviluppo economico.

Secondo la prima, la politica scolastica non doveva tanto rimettere in discussione le disuguaglianze nella distribuzione del potere e della ricchezza, cioè i privilegi, ma si dovevano cambiare i criteri di tale distribuzione. Diffondere l'istruzione voleva dire distribuire in modo diverso, favorendo non i giovani socialmente privilegiati, ma quelli intellettualmente dotati, cioè forniti di quelle capacità che l'istruzione avrebbe convertito nelle competenze necessarie. La seconda ideologia si rifaceva invece alla "teoria del capitale umano", secondo la quale l'istruzione è una forma di investimento produttivo in, appunto, "capitale umano". Questo tipo di investimento e quindi l'espansione dell'istruzione, si sosteneva, potesse dare sicuramente un grande contributo allo sviluppo economico, non solo delle società avanzate, ma anche dei paesi sottosviluppati (Costa 2011).

Ora, se analizziamo gli orientamenti e i dispositivi adottati e/o in via di sperimentazione, sia in ambito europeo che in ambito nazionale e regionale, per quanto riguarda il riconoscimento e la certificazione delle competenze, possiamo delineare l'approccio su cui fondano le proprie radici. Nonostante l'apparente differenziazione, i sistemi di certificazione stanno convergendo su molti punti in comuni.

La procedura viene infatti suddivisa in fasi e servizi riassumibili in: accoglienza, riconoscimento/identificazione delle competenze, validazione e certificazione.

Oltre alla suddivisione in fasi, le procedure di certificazione stanno seguendo un *approccio meccanicistico o funzionale*: le competenze vengono trattate in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro, ossia come equivalenti delle qualifiche, dei profili professionali o di altre forme di declaratoria rivolte alla classificazione e all'ordinamento di specifiche categorie di mansioni (formazione al ruolo).

Quando il metro valutativo di un'azione si determina soltanto dalla riuscita positiva o negativa, in termini prettamente descrittivi, si corre il rischio di soffermarsi troppo sulle sue connotazioni operative, e quindi tangibilmente misurabili. La tecnica odierna – e qui per *téchne* (τέχνη) si assume la prospettiva intesa non quale «*universo dei mezzi* (tecnologie) [...] [ma] la *razionalità* che presiede al loro impiego in termini di funzionalità ed efficienza» (Galimberti 2005, 34) - trovandosi a proprio agio nell'analisi scrupolosa dei fattori procedurali che supportano l'attività, finisce, per proprie caratteristiche endogene, a misconoscere il riferimento valoriale di cui ogni agire deve essere intessuto. La razionalità sottesa ad un tale procedimento "tecnico" presenta il suo tratto saliente in una logica di natura strumentale, in cui avviene un processo di semplificazione della ragione stessa (Horkheimer 1969, 13).

In altre parole, il mondo della tecnica sembra aver trasformato il valore *assiológico*, e perciò anche *oggettivo*, della tensione antropologica ed educativa, sforzandosi di mostrare come un sapere operativo, esplicitato in una compiutezza processuale ben definita, debba far eco un'altrettanto propositiva crescita umana e formativa. Il criterio formativo della riflessione pedagogica sembra così, in ultimo essere giustificato su di un terreno utilitaristico-soggettivistico (ossia radicato nella giusta proporzione di mezzi impiegati per la realizzazione di particolari traguardi) che funge come fondamento di un agire educativo troppo sensibile alle esigenze pragmatiche dell'azione, le quali sono sì fondamentali ma non uniche (Balduzzi 2009, 136).

Di fatto «tale condizione orienta il soggetto nella sua socializzazione anche primaria ad adeguarsi ad una autolimitazione circa la valorizzazione delle pro-

prie risorse come quelle che potrebbe utilizzare durante il corso della sua vita e ad una selezione artificiale dei saperi acquisibili [...] in relazione non alle proprie potenzialità o ad i propri orientamenti ma ai voleri della società, in quanto – se così non facesse – la sua azione perderebbe di valore ed egli stesso non riuscirebbe ad inserirsi validamente nella società» (ISFOL 2000, 197). Al riguardo Luigi Alici (2002) richiama un punto nevralgico nella teoria dell'azione sostenendo che se dovesse essere «rimosso il soggetto agente, alla radice dell'azione non [avrebbero] più ragioni e motivi, ma soltanto cause».

Si consideri poi che tale logica meccanicistica non impatta solo sul soggetto, ma anche sui processi formativi piegandoli ad un orientamento determinato e definito al "ruolo" con il rischio latente di traghettare la formazione ad appiattirsi alle richieste del mondo del lavoro. Infatti a livello internazionale vi sono due direzioni di cambiamento dei curricula scolastici⁷:

- 1) *Funzionale*: dare competenze specifiche per il mercato del lavoro; assicurare abilità di saper fare, fornire le basi per comprendere e sviluppare le abilità cognitive necessarie, fornire delle mappe della complessità del mondo;
- 2) *Umanistica*: sviluppare globalmente la persona nei suoi aspetti affettivi, morali ed estetici, aiutare ad "imparare ad essere" e ad essere attenti ai valori sociali, sviluppare uno spirito critico, facilitare l'imparare ad imparare, sviluppare il potenziale umano e i talenti

2. Oltre il funzionalismo delle competenze

Le competenze e la loro certificazione, così come argomentato, porta a chiederci se sia possibile superare il paradigma funzionalistico e ritrovare un valore formativo ed emancipativo per la persona all'interno di un processo che collega le competenze a profili professionali.

Ciò potrebbe essere possibile se si affronta il tema delle competenze all'interno dell'approccio delle *capabilities*. Secondo tale approccio essere competenti non significa necessariamente operare per un certo modello di sviluppo, bensì poter agire per esprimere un proprio progetto di vita (il proprio). Ovvero il fine è lo sviluppo delle persone – di ogni persona. L'idea di fondo è che lo sviluppo debba essere inteso non solo in termini di crescita economica ma come promozione dello sviluppo e del progresso umano, ovvero – nel linguaggio di Sen (2000) – di sviluppo della possibilità di promuovere i propri scopi, di progettare la propria esistenza secondo quanto ha valore per sé, di raggiungere i funzionamenti desiderati avendo la *libertà* di scegliere tra stili di vita alternativi e dunque anche di contemperare nel modo che si ritiene più opportuno gli ambiti di azione che danno corpo alla biografia personale: *una libertà sostanziale*. Una libertà positiva, attiva, che per Sen è fondamento di una concezione *umana* dello sviluppo, che misuri il benessere delle persone non solo sul piano materiale (delle risorse economiche, per esempio) ma sulla possibilità effettiva di individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta.

Le competenze divengono quindi dei funzionamenti che permettono alla per-

7 Unesco, *Management of Curriculum Change*, Workshop report, 2007

sona di scegliere come agire, di essere agenti attivi per compiere il proprio progetto di vita. Funzionare bene è un modo per essere agenti di trasformazione personale e sociale. La capacità diviene espressione di democrazia e di sviluppo poiché permette di essere dialogicamente in relazione con il contesto e richiedere di evolvere. L'approccio delle capacitazioni considera l'azione competente non come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ma centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di "funzionamenti" della propria vita. In questo caso la perdita di competenza o la debolezza professionale vengono intese come scarsità di capacitazione e non più come scarsità economica di acquisire reddito. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all'interno del processo di conversione entro cui la libertà di agire diventa quella di realizzare i propri funzionamenti (Costa 2012).

2.1. Il riconoscimento relazionale per sviluppare capabilities

Progettare processi di certificazione delle competenze intendendoli come capacitazioni ha un valore intrinsecamente formativo in quanto la finalità di un inserimento lavorativo è uno dei possibili "functionings" raggiungibili, ma non l'unico, anzi, dà la possibilità alla persona di poter creare altri progetti di vita che hanno valore per sé. Accedere alla certificazione delle competenze con la possibilità di crearsi quelle risorse (capacitazioni) significa per la persona "libertà di agire". La libertà di agire rappresenta la possibilità/opportunità di poter avere accesso concreto alle varie alternative di azione, anche grazie alle opportunità derivate dalle risorse e dai valori degli individui (questo grado di libertà va oltre la libertà negativa formulata da Berlin, che è solamente riferita all'assenza di ostacoli esterni per l'azione stessa che diventa preconditione).

Ora, se la certificazione è il momento formale di attestazione del livello dei risultati di apprendimento raggiunti rispetto ad uno standard prestabilito, il riconoscimento rappresenta il momento in cui avviene la negoziazione della competenza tra l'individuo e la parte terza che la deve riconoscere. In questa fase si realizza un vero e proprio "disoccultamento" delle competenze dove il soggetto deve descrivere, ripensare azioni, collegare processi e attori coinvolti nella sua fase esperienziale per far capire come e dove ha acquisito quella competenza. È vero che una competenza si rappresenta, e perciò acquista visibilità solo nel momento in cui è riconosciuta come tale in un contesto, ma è altresì vero che c'è bisogno che ci sia un riconoscimento, al punto che potremmo dire che ogni descrizione di una competenza è la descrizione di un riconoscimento. Il riconoscimento, che è quindi costitutivo della competenza, interessa uno spazio intersoggettivo, ossia delle relazioni tra un soggetto e un altro, uno spazio intra-soggettivo, ossia delle relazioni oggettuali, uno spazio trans-soggettivo, ossia delle relazioni tra soggetto e contesto condiviso.

L'individuazione delle competenze avviene quindi attraverso la negoziazione tra l'osservato, che presenta le sue evidenze, e un soggetto (osservatore) e/o una comunità di lavoro che può riconoscersi o meno nella rappresentazione fatta. La restituzione riguarda una descrizione che è assolutamente parziale, che si presta a essere negoziata e soprattutto integrata attraverso elementi che emergono dallo scambio. Attraverso la restituzione è possibile che il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integri le descrizioni fatte mediante un'attività di riflessione con l'osservatore. Da questa negoziazione emerge ciò che la competenza è, e che continua a divenire.

Nell'idea di riconoscimento sono insite contemporaneamente le dinamiche della conoscenza di sé e del riconoscimento reciproco, dinamiche che sottendono il passaggio da un'idea di conoscenza intesa come esperienza del singolo a un'idea di conoscenza intesa come esperienza sociale. Paul Ricoeur (2005) distingue, in particolare, tre tipologie di riconoscimento. Una prima propone il riconoscimento come identificazione, che corrisponde alla forma attiva del riconoscere. Riconoscere è comprendere come ciò che abbiamo davanti possa in qualche modo essere accostato a qualcosa di conosciuto. Una seconda dimensione riguarda il «riconoscersi», il riconoscere se stessi nel rapporto con gli altri. La terza forma apre alla relazione e alla consapevolezza che nell'incontro con l'altro si configuri un dono. La struttura del dono trasforma il riconoscimento dell'altro in conoscenza verso l'altro; il punto di partenza, che era il ruolo attivo del soggetto conoscente, si trasforma in ruolo passivo, in quanto il soggetto viene riconosciuto. Nel riconoscimento vi è, quindi una dimensione di gratuità che si combina con quella dell'utilità e dell'interesse in un gioco che istituisce una competenza.

Quindi «quando si “lavora sulle competenze” si deve dedicare un'attenzione particolare al riconoscimento non solo/tanto nei termini in cui tradizionalmente questo termine entra in gioco (il riconoscimento di “terzi” è sempre necessario perché ci sia l'attribuzione di un giudizio di competenza effettiva), quanto piuttosto nei termini di un *riconoscimento relazionale* che ha a che fare con la dimensione *esistenziale* prima ancora che professionale. Riconoscere competenze significa prima di tutto riconoscere l'altro, contribuire alla sua auto-definizione, includerlo, esprimere co-appartenenza, coinvolgersi e non invece rifugiarsi in un ruolo 'distante' di valutatore: e si capisce perché, in questa ottica, riconoscere competenze, nelle esperienze che si realizzano nelle organizzazioni e nella vita quotidiana, non possa limitarsi a 'certificare' quanta distanza ci sia tra un descrittivo/repertorio di competenze 'date' e il profilo delle competenze individuali, e significhi invece entrare in un processo di relazione aperto e di sviluppo». Solo attraverso una negoziazione relazionale tra osservatore e osservato sarà possibile approdare ad un livello di condivisione successiva, e forse sufficientemente buono da rendere quella stessa descrizione delle competenze un approdo temporaneo per “riconoscersi” e progettare percorsi di sviluppo personali. Fare una descrizione delle competenze disponibili in una comunità di lavoro significa tracciare una mappa provvisoria che in nessun modo può essere accostata a una fotografia che riproduce la realtà. Gli strumenti adottati per descrivere le competenze devono sollecitare la valorizzazione dell'osservazione e dell'ascolto di un soggetto in un contesto piuttosto che tendere a misurare comportamenti più o meno di successo (Cepollaro 2008). Se non si compie questo passaggio la percezione che il soggetto avrà della certificazione delle competenze sarà solo quella di vedersi valutato in funzione ad un “ruolo” anziché come persona, di conseguenza costruirà esclusivamente le sue narrazioni in funzione ad un risultato piuttosto che pensare ad un momento formativo per se stesso.

Le competenze non sono oggetti posseduti da qualche individuo, in attesa di essere descritte e riconosciute: esse esistono nella relazione tra osservatore e osservato. Il conflitto, inteso come proprietà costitutiva di ogni relazione (Morelli 2006), emerge dall'incontro della diversità dei punti di vista in gioco: osservatore e osservato, nel tentativo e nella fatica di pervenire a una rappresentazione condivisa, entrano in una dinamica di elaborazione conflittuale. La gestione di questa conflittualità, piuttosto che l'illusione di una sua eliminabilità, è una risorsa fondamentale per accedere al riconoscimento. Il riconoscimento e la sua elaborazione in termini progettuali rendono possibile la costruzione di uno spazio nel quale il soggetto, scoprendosi mancante, matura una possibilità di evoluzione (Cepollaro 2008).

Conclusioni

Nella prospettiva di un modello sociale costruito intorno al significato della *capability*, si richiede di assicurare a livello sia individuale sia istituzionale adeguati fattori di conversione (Sen 2000) che consentano di trasformare le risorse a disposizione in azioni concrete, di esigere l'agibilità dei propri diritti, di esprimere il proprio punto di vista, di condurre la vita che si ha ragione di valutare positivamente. La certificazione delle competenze da sola non basta. Come ho avuto modo di argomentare, è nel riconoscimento che si può realizzare l'agentività dell'individuo: infatti è nella negoziazione delle proprio Sé che può avvenire un'apertura verso possibili *functionings*. Riconoscere la dimensione esistenziale risulta imprescindibile e irrinunciabile in un processo di certificazione perché possa avvenire una descrizione e identificazione delle competenze. Il soggetto se si sente prima di tutto considerato come persona instaurerà una relazione autentica con l'osservatore in una prospettiva non funzionalista al ruolo ma ad un proprio progetto di vita. Da ciò emerge la necessità da un lato di progettare politiche formative rivolte ad operatori del sistema capaci di favorire tale dimensione, dall'altro di implementare un sistema integrato (CTP, centri territori per l'impiego, ...) che sappia dialogare non solo con le esigenze di flexicurity ma anche con il progetto di vita dell'individuo.

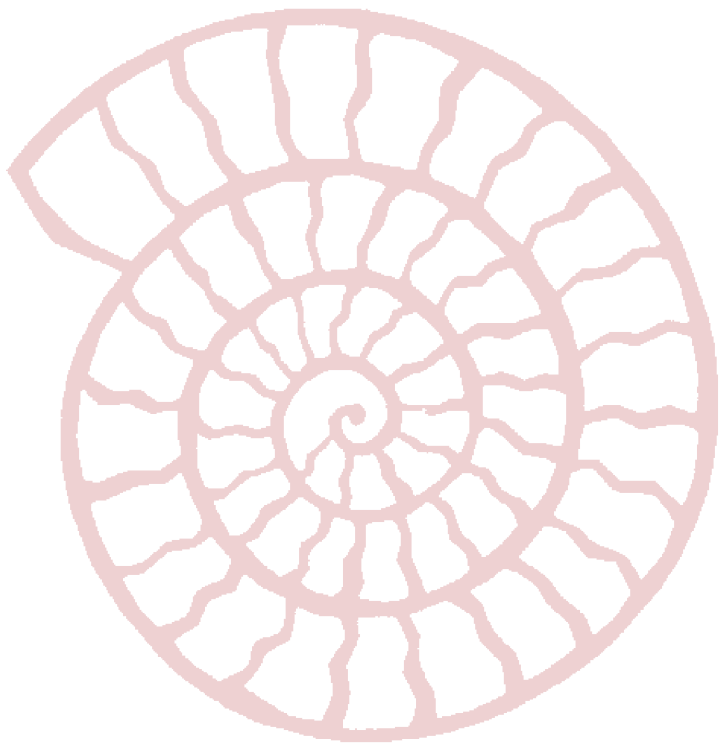
La capacità di lavoro richiede infatti di edificare non solo un contesto sociale inclusivo, ma anche di riconoscere diverse forme di attivazione e il senso che esse assumono dentro al personale progetto di vita, tanto da porre in primo piano proprio quest'ultima rispetto al lavoro.

Busilacchi (2011, 57) descrive il seguente passaggio concettuale: "La libertà di agire è qualcosa di più di avere accesso a delle alternative di azione, perché rimanda all'effetto esercitato sulle opportunità di azione" siano esse doti o valori degli individui. La libertà di conseguire diventa, così, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione nel pieno delle proprie capacità entro cui definire la propria scelta di funzionamento. L'azione perde pertanto la mera azione finalizzata al soddisfacimento di uno stato mentale (utilità/reddito), per diventare espressione della capacità di conversione delle proprie preferenze (espressione della libertà di agire) in conseguimenti scelti sulla base dei propri funzionamenti.

Bibliografia

- Alici, L. (2002). Il dislivello dell'azione. Linee di orientamento. In Alici, L. (a cura di). *Azione e persona: le radici della prassi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Balduzzi, E. (2009). *Antropologia pedagogica novecentesca e senso dell'agire*. Milano: Vita e Pensiero.
- Barbagli, M., Bagnasco, A., Cavalli, A. (1997). *Corso di sociologia*. Bologna: Il Mulino.
- Biggeri, L. (2006). Il capitale umano come risorsa strategica. *Global Competition*, 2, 22-30. Available from www.cerved.com. Access in: 5 aprile 2013.
- Bresciani, P.G. (2002). La capacità di non fare, ovvero l'arte di astenersi. *Professionalità*, 70.
- Bresciani, P.G. (2010). Le competenze. Un bilancio. *Professionalità*, 110.
- Busilacchi, G. (2006). Nuovo welfare e capacità dei soggetti. *Stato e mercato*, 76, 91-125.
- Busilacchi, G. (2011). Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare. In Paci, M., Pugliese, E. *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale*. tr. it., Torino: Einaudi.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Angelo Guerini e Associati.

- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, X(2), 83-107, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Durkeim, E. (1962). *Pedagogia e sociologia*. Treviso: Canova.
- Durkeim, E. (1971). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton Italiana.
- Fitz-Enz, J. (2000). *The ROI of Human Capital: Measuring the Economic Value of Employee Performance*. New York: AMACOM.
- Galimberti, U. (2005). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Horkheimer, M. (1969). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi.
- ISFOL. (2000). *Dalla pratica alla teoria della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Gardolo: Erikson.
- Margiotta, U. (2011). Apprendimento esperto e competenze. in Costa, M. (a cura di). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Merton, R.K. (1983). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino
- Morelli, U. (2006). *Conflitto*. Roma: Meltemi.
- OECD (2005). *Extending Opportunities. How Active Social Policies Can benefit Us All*. Paris: OECD.
- Paci, M. (2005). *Nuovi lavori nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Parson, T. (1981). *Il sistema sociale*. Milano: Comunità.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossetti, S.; Tanda P. (2001). *Rendimenti dell'investimento in capitale umano e lavoro*. in *Rivista di politica economica*, XCI(7-8), 159.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché con c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Unesco (2007). *Management of Curriculum Change*. Workshop report. Available from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/regworkshops/finrep_pdf/wsrep_philippines_06.pdf. Access in: 5 aprile 2013.





La radio educativa: un'altra forma dell'apprendere

Educational radio: Another form of learning

Teresa González Pérez
Universidad de La Laguna (España)
teregonz@ull.es
Traduzione di Massimo Dall'Agnola

ABSTRACT

Radio is an alternative to the formal education system that allows for many educational possibilities. Radio ECCA was the first institution that taught distance education in Spain. It was created in 1965 in the Canary Islands and since then it has been a non-profit organization dedicated to adult education. It has been filling a role in the national and international scenario, by expanding its activity in three continents. Its broadcast is accomplished thanks to various development and cooperation projects in Africa and the Americas.

La radio rappresenta un'alternativa al sistema d'insegnamento tradizionale, consentendo molteplici possibilità educative. Radio ECCA fu la prima istituzione in Spagna ad impartire istruzione a distanza: nacque alle Canarie nel 1965 e fin dalle sue origini è un'ente senza scopo di lucro, dedicato alla formazione di persone adulte. Ha raggiunto una diffusione sia in ambito nazionale che internazionale, estendendo la sua attività su tre continenti. L'emittenza si realizza attraverso diversi progetti di cooperazione e di sviluppo sia in Africa che in America.

KEYWORDS

Spain, Radio, Distance Education, Adult, Innovation, Technology
Spagna, Radio, Educazione a distanza, Adulti, Innovazione, Tecnologie

Introduzione

La storia educativa è stata scritta da angoli diversi e con l'attenzione ad aspetti diversi. Si sono realizzati studi sui programmi, sulle istituzioni, sugli insegnanti, sui manuali scolastici, sulla legislazione, sui traguardi ottenuti nei processi formativi, ecc.: indubbiamente i ricercatori non hanno ommesso di analizzare altre varianti ancora e relativi punti di vista. Ma in tutto ciò si è tralasciato di riportare un resoconto dettagliato dello sviluppo storico della radio educativa in Spagna: è stato ignorato il suo significativo apporto nel processo di insegnamento e apprendimento per diverse collettività che non potevano accedere all'istruzione regolamentare. Risulta quindi necessaria una riflessione diretta ad avvalorare il ruolo

della radio, intesa come mezzo che continua ancora ad essere importante nell'istruzione.

In un certo senso occorre distinguere due modelli di radio educativa: quella formale e quella di genere culturale, che raccoglie un'importate pluralità di voci intorno a problematiche in parte comuni e in parte differenziate. Secondo Ana M^a Peppino (1999), per poter differenziare i programmi radio con carattere educativo si deve considerare la premessa che tutti i programmi radiofonici possiedano la possibilità di insegnare, ma non di educare. In questo modo si tabilisce una separazione tra programmi *educativi* e *istruttivi*. Radio educativa è quella i cui programmi seguono un piano di studi predeterminato e convalidato da un'istituzione del sistema sociale, che a sua volta rilascerà un certificato di tali studi: in un programma di radio educativa il radioascoltatore diventa un alunno che si iscrive ad un corso, per poi essere valutato al fine di ottenere un titolo di studio.

La radio diventa dunque un mezzo di comunicazione di elevata presenza, considerando che le sue onde possono raggiungere luoghi lontani sia dalle città che dalle stesse zone rurali. Essa gode di un'ampia accettazione presso il pubblico, con un alto numero di ascoltatori che seguono le trasmissioni, pur se in luoghi e momenti diversi. Le prime esperienze di radio educativa erano principalmente animate dall'intenzione di alfabetizzare coloro che si trovavano lontani dai luoghi in cui venivano offerti servizi d'istruzione: così si presentavano molteplici possibilità didattiche dentro e fuori delle aule, poiché la radio costituisce uno strumento complementare e di rinforzo all'insegnamento e all'apprendimento. Le alternative che offre si spingono più in là del potenziale istruttivo e formativo che storicamente le si è attribuito, poiché senza dubbio la radio in sé, come scuola, ha contribuito a risolvere i problemi di scolarizzazione nelle aree periferiche lontane dai centri scolastici, dove quindi esistevano scarse possibilità d'istruzione per le persone adulte. Ecco dunque che la radio si trasforma in un mezzo di didattica a distanza volto all'istruzione di molte persone, specialmente nelle località più disagiate (Tiffin y Rajasinghama 1997).

Il sogno di una radio didattica, che portasse le lettere e i numeri alla gente, facilitando la loro alfabetizzazione, che avvicinasse l'istruzione e che rendesse possibile l'uscita dalle tenebre dell'ignoranza, ha percorso il pensiero di alcuni personaggi impegnati nell'educazione popolare. Già da qualche tempo esistono in alcuni Paesi dei riferimenti a queste attività: fin dagli Anni Venti del secolo scorso alcuni centri educativi, specialmente nell'ambito dell'istruzione superiore, cominciarono ad impiegare il mezzo radiofonico: quindi la storia della vera e propria emittenza d'istruzione inizia prima della Seconda Guerra Mondiale, con iniziative sperimentali sviluppate sia in Europa che negli Stati Uniti, poi il concetto di radio didattica si andò evolvendosi con il trascorrere del tempo. A partire dalla seconda metà del XX secolo si considera la radio educativa come un mezzo complementare all'istruzione tradizionale che si impartisce nei centri accademici, ma anche come soluzione sostitutiva delle classi regolamentari. In definitiva si trattava di "scuole radiofoniche" che avvicinavano all'istruzione formale i settori popolari che si trovavano emarginati dalla scuola. Il successo generato da questi nuovi mezzi educativi e gli eccellenti risultati raggiunti ben presto richiamano prepotentemente l'attenzione di diversi organismi internazionali, fra cui l'UNESCO, così come delle istituzioni nazionali, che promuovono programmi per i Paesi in via di sviluppo. Dopo alcuni decenni la funzione della radio educativa cominciò a rappresentare uno spazio di emancipazione dei settori sociali più popolari (Merayo 2000).

In America Latina la storia della radio alternativa vanta più di cinquant'anni di esistenza: in questo divenire si affermarono diverse forme per definire le pratiche educative, che in ciascun Paese ottennero una risposta differente. Le organizzazioni e

istituzioni che facevano uso della radio con finalità non commerciali chiamarono le emittenti “educative”, “popolari”, “alternative”, “comunitarie” o “cittadine”: il fatto che non esista un’uniformità di denominazione rispecchia una certa ricchezza di esperienze, poiché, indubbiamente, ogni aggettivo si inserisce in una tradizione politico-ideologica e fa riferimento all’enfasi posta da ciascuna emittente nei confronti della sua vocazione quotidiana. Perciò a seconda dell’impostazione da qui nacque la scelta di una denominazione piuttosto che di un’altra, generando una dimensione eterogenea. Per esempio in Europa queste esperienze radiofoniche venivano chiamate “radio associative”, ma in Africa le si indicava come “radio pubbliche”, mentre in Canada le si conosceva come “radio comunitarie”, fino all’America Latina, dove le varie preferenze indicano il sentimento che viene loro attribuito tra la popolazione. Nel caso della Bolivia sono chiamate “radio educative”, in Brasile di identificano come “radio libere”, in Ecuador sono conosciute come “radio popolari”, in Messico sono invece “radio indigene”, mentre nel Salvador si dicono “radio partecipative” (Pepino 1991). Da ciò si desume che la radio con finalità educative esiste in ogni parte del mondo, indipendentemente dalle diverse denominazioni che essa ha adottato nel tempo e nelle diverse culture. Le sue onde hanno rappresentato un’alternativa, che ha servito e serve da appoggio agli obiettivi educativi e formativi presso ampi strati delle società che le hanno potenziate specialmente laddove le precarietà delle istituzioni scolastiche sono notorie.

Nel caso della Spagna, le emittenti radio con programmi destinati alla popolazione infantile rappresentano un altro modo per sfruttare le possibilità educative che reca tale mezzo. Simili programmi sono stati inclusi nel palinsesto con il fine principale di intrattenere il pubblico per il quale essi sono stati concepiti, senza tuttavia mai tralasciare contenuti con alto valore pedagogico. D’altro canto il riferirsi a una “radio educativa” o a “emittenti educative” non sembra essere corretto, poiché vengono comprese modalità radiofoniche diverse (istitutiva, comunitaria, popolare formativa), sebbene pur con chiare intenzioni pedagogiche (Merayo 2000). Per tale ragione risulta più preciso riferirsi alla *modalità* di radio educativa, che include stazioni di indole scolarizzante, o di programmi di contenuto educativo, ma senza comprendere le emittenti *puramente* d’istruzione, ovvero quelle con *mera finalità educativa*. In effetti in tutto il territorio spagnolo sono distribuiti centri d’istruzione che possono contare su di un’emittente radio, laddove la loro presenza è maggiore in quelle comunità autonome che si costituiscono durante la fase finale delle dittature franchiste: fino alla metà degli Anni Ottanta esisteva nella maggioranza di queste comunità spagnole qualche esperienza di radio scolastica, anche se con una ridotta fascia di trasmissioni al di fuori dell’orario scolastico (Perona y Barbeito 2007). In tale contesto non si possono ignorare emittenti come *Radio ECCA* (abbreviazione di *Emisora Cultural Canaria*), stazione che avviò i suoi obiettivi didattici fin dal 15 febbraio 1965 nell’isola di Gran Canaria, debuttando da quel giorno con la prima lezione a distanza destinata a persone adulte. Il nostro obiettivo sarà dunque quello di tracciare la storia della Emisora Cultural Canaria, una vecchia emittente d’istruzione che si è aggiornata con le nuove tecnologie e che il tempo non ha ancora resa inattuale.

1. Radio ECCA, l’emittente di Gran Canaria

La memoria della radio d’istruzione comincia dunque con Radio ECCA: si tratta di una stazione ubicata a Gran Canaria con vocazione di centro d’istruzione dedicato, in principio, all’alfabetizzazione di persone adulte. Essa fu la prima istituzione di Spagna che impartì istruzione a distanza, come detto venne creata a Las

Palmas de Gran Canaria nel 1965 e fin dai suoi inizi si dedicò alla formazione di persone con maggiori necessità d'istruzione, continuando fino ai tempi attuali con un'offerta sempre più diversificata, fin dalle origini è un ente senza scopo di lucro interamente finalizzato all'istruzione di persone adulte.

Nel decennio Settanta dl trascorso XX secolo, l'allora gesuita Francisco Villén Lucena arrivò alle Canarie con il progetto innovativo di stabilirvi un'emittente dedicata esclusivamente all'insegnamento: creò dunque una stazione radio dalla quale impartire istruzione primaria, che arrivasse alla gente che abitava in villaggi sperduti dove non c'erano scuole, oppure a coloro che vivevano lontano o che semplicemente per le loro attività quotidiane non avessero potuto frequentare la scuola quando ne avevano l'età regolamentare. Serbandosi il proposito di cambiare la pratica educativa allo scopo di migliorare la realtà, al fine di consentire anche ai settori popolari di progredire nella vita, pensò quindi ad una scuola radiofonica quale alternativa per superare l'ignoranza delle persone che non erano state scolarizzate. L'emittente divenne uno strumento didattico e con il suo impegno raggiunse il suo obiettivo, giungendo ad estendersi più in là del previsto, benché nessuno avesse appoggiato tale progetto: insegnare per mezzo delle onde radio per molti rappresentava una vera chimera.

Senza dubbio una simile idea pioniera in Europa non era nuova né esclusiva nel mondo civilizzato: in America Latina funzionava già da diversi anni prima un sistema di insegnamento radiofonico, e Francisco Villén conosceva l'esperienza di quei Paesi, specialmente della Colombia. Anzi fu proprio seguendo il modello offerto dall'emittente colombiana *Sutatenza*, che impartiva lezioni ai più disagiati per mezzo di una serie di appuntamenti radiofonici, che poté realizzare il suo sogno. Ciononostante, Francisco Villén intravvide vari inconvenienti che impedivano il pieno successo educativo e analizzandoli osservò ad esempio che mancava la figura del professore "orientatore", e a causa di ciò si registrava un notevole tasso di abbandono tra gli scolari. In seguito corresse gli errori che aveva individuato nel sistema, al fine di garantirsi un maggior successo. La diffusione delle lezioni via radio, tenute da maestri che rimediavano il deficit educativo, ruppero l'utopia: gli "scolari" appartenevano a distretti rurali e a quartieri popolari urbani o semi-urbani. C'era la questione complessa di portare l'insegnamento oltre il già arduo traguardo dell'apprendimento discontinuo; perciò ridisegnò il modello di *Sutatenza* e concepì il famoso "sistema ECCA d'insegnamento tridimensionale".

2. Radio "SUTATENZA", un' esperienza colombiana

Quindi i precedenti storici di Radio ECCA dobbiamo andarli a cercare in America Latina: a Boyacá, nella Valle di Tenza, il 28 settembre del 1947 cominciò una nuova era per la radio colombiana, avviata dal sacerdote José Joaquín Salcedo Guarrín. Radio Sutatenza sorse in Colombia nel 1947, diretta dall'ecclesiastico José Joaquín Salcedo: si trattava di una emittente a scopo educativo pioniera non solo in America, ma nel mondo intero (*El Tiempo*, 30 agosto 2007)¹. A quel tempo la cittadina di Sutatenza contava all'incirca 8mila abitanti, in maggioranza contadini che vivevano in appezzamenti isolati e dispersi per la vallata. Il prete Salcedo, do-

1 A Boyacá venne fondata Radio Sutatenza 60 anni or sono. Un 23 di agosto, monsignor José Joaquín Salcedo arrivò a Sutatenza e creò le Scuole Radiofoniche, che poi diventeranno la "catena radiale". (*El tiempo*, 30 agosto 2007).

po aver officiato la messa, invitava la comunità a dialogare sui problemi che la affliggevano: i parrocchiani parlavano delle loro necessità, tra cui la più urgente era l'istruzione. In quanto radioamatore, Salcedo sapeva che la radio poteva utilizzarsi come veicolo per portare istruzione agli adulti nelle aree rurali, perciò fece arrivare una trasmittente artigianale fabbricata da uno dei suoi confratelli e appunto il 28 settembre 1947 iniziò a trasmettere le Scuole Radiofoniche, che impartivano lezioni per imparare a leggere e a scrivere, ma insegnavano anche matematica e catechismo. Sperimentò la trasmittente per un mese, dopodiché, in ottobre, ottenne dal Ministero delle Comunicazioni della Colombia una licenza provvisoria.

Il primo programma culturale venne dunque radiodiffuso il 16 ottobre 1947 e così nacque Radio Sutatenza. L'allora Presidente della Colombia, Mariano Ospina Pérez, inaugurò formalmente l'emittente all'inizio dell'anno seguente, 1948. *'El profesor invisible'*, com'era chiamato padre Joaquín dai suoi alunni, trasmetteva inizialmente per un raggio di un migliaio di chilometri: a quei tempi pionieristici non c'erano molte radio riceventi portatili, tuttavia gli ascoltatori di Radio Sutatenza crebbero rapidamente². Nel 1978 esisteva ormai una catena di emittenti (a Bogotá, a Barranquilla, a Cali, a Medellín e a Magangué), costituendo la più grande rete delle Americhe dedicata all'istruzione rurale, con ben 19 ore quotidiane di programmazione, delle quali 6 erano indirizzate alla Scuola Radiofonica. Dal 1987 Radio Sutatenza si affiliò all'Azione Culturale Popolare (Acpo), ente religioso creato per espandere le attività dell'istruzione a distanza: nella sua programmazione aveva spazi dedicati all'alfabetizzazione, al lavoro, alla produzione agroalimentare, alla salute, alla spiritualità. Il parroco Salcedo dirigeva un'attività titanica contro l'analfabetismo, rappresentando l'insieme di programmi più grande del mondo dedicati all'istruzione degli adulti, che ad un certo punto arrivò ad avere mille funzionari, ricevendo fondi dalla Chiesa Cattolica tedesca e di altri Paesi europei, dalla Banca Mondiale e dal Banco Interamericano di Sviluppo (BID). Da un gesto iniziato ad opera di un giovane sacerdote del piccolo villaggio di Boyacá 8 milioni di persone erano giunte a beneficiarne (*El tiempo*, 30 agosto 2007) *Publicación eltiempo.com*)³.

- 2 Negli ultimi mesi del 1948 la General Electric donò 100 radio riceventi e una trasmittente. Anni dopo tornò a donare una seconda trasmittente, 150 radio, un'antenna e vari accessori. Nel 1960 Sutatenza inaugurò una trasmittente da 50 kilowatt e nel 1968 ampliò la sua potenza da 98 a 580 kilowatt. Nel 1978 la catena di emittenti (Bogotá, Barranquilla, Cali, Medellín e Magangué) aveva una potenza di 600 kilowatt.
- 3 La catena era proprietà dei parroci cattolici; più tardi fu venduta al gruppo cristiano "Crocata Studentesca e Professionale della Colombia". Oggi è conosciuta come *Colmundo Radio*.

Le lezioni di Radio Sutatenza furono l'occasione di apprendimento per molte persone delle comunità rurali. Le cartelle che supportavano le lezioni venivano regalate nelle parrocchie. Le domeniche si distribuiva un periodico che si chiamava "Il Contadino".

Radio Sutatenza formava parte dell'ACPO, Azione Culturale Popolare, che oltre all'emittente aveva il settimanale *Il Contadino* e una casa editrice che pubblicava cartelle e libri, tutti indirizzati all'"istruzione fondamentale integrale" del popolo colombiano. Radio Sutatenza effettuava trasmissioni da diverse località del territorio colombiano, quali Bogotá, Barranquilla, Cali, Magangué e Medellín.

L'emittente madre di Radio Sutatenza, sugli 810 AM di Bogotá, fu acquistata dalla Cadena Radial Colombiana Caracol nel decennio '80. Stessa sorte ebbero le altre stazioni di Radio Sutatenza del Paese.

L'influsso del modello didattico di Radio Sutatenza si diffuse in alcune parti della regione fin dal decennio degli Anni Cinquanta: la Chiesa Cattolica, promotrice della radio d'istruzione, giunse a disseminare in quel periodo circa mezzo migliaio di emittenti dedicate all'educazione popolare: in questo modo, seguendo questa strategia delle scuole radiofoniche, sorsero eittenti in quasi tutti i Paesi latinoamericani, sempre, in grande maggioranza, con il patrocinio della Chiesa. A questo proposito si ricordano nei Caraibi la Repubblica Dominicana, nella regione andina il Venezuela, l'Ecuador, il Perù e la Bolivia, mentre in Centramerica l'Honduras e il Salvador, e più a nord il Messico e il Guatemala; al sud principalmente in Argentina, Cile e Brasile. Alcune radio modificarono il tipo di istruzione che aveva caratterizzato Sutatenza per adattarlo a modelli di educazione non formale, allo scopo di accattivarsi le organizzazioni popolari. Questa trasformazione avvenne innanzitutto nel Movimento de Educación de Base (MEB) del Brasile, dove un "maestro sconosciuto" cominciava ad argomentare idee fino allora inedite per democratizzare l'istruzione: si chiamava Paulo Freire, uno dei pedagoghi più significativi del XX secolo.

Comunque l'istruzione via radio andò affermandosi sempre più tra la popolazione, preferibilmente presso il pubblico contadino, manifestando attenzione ai suoi problemi e cercando soluzioni per porre rimedio alla sua misera esistenza. Di speciale importanza fu lo sviluppo della rado popolare ed educativa negli idiomi nativi, in Paesi con percentuali significative di popolazione autoctona, particolarmente sulle Ande: infatti la partecipazione degli indios di etnie *aimarà* e *quechua* fu imponente in Bolivia e in Perù. Anche in Ecuador ci furono lodevoli progressi in tal senso, così come in Guatemala e poco più tardi in Messico. La radio popolare contadina era sempre più in là nell'istruzione, nell'informazione e nell'intrattenimento: improvvisamente, per migliaia di esseri umani che vivevano isolati ed emarginati, dispersi in foreste, cordigliere o grandi pianure, si affacciò gratis il collegamento con il mondo esterno, una comunicazione che era sempre stata loro negata. In tutti quegli anni di lotta e di impegno popolare migliaia di persone altruiste trasmisero il loro sapere, dedicarono molto del loro tempo e delle loro energie alla causa della raio popolare in America Latina: una costellazione di persone volontarie che, in maniera disinteressata, si impegnarono incrementare il protagonismo e la voce del popolo. Con lungimiranza puntavano verso il riscatto di chi era diseredato e ignorato per rendere visibile la sua realtà e conquistargli uno spazio per mezzo dell'apprendimento radiofonico. Molte persone di diversa condizione sociale si coinvolsero in questo obiettivo e si adoperarono per estendere l'alfabetizzazione, convinti che altri tipi di vita erano possibili: uomini e donne di diverse età fecero sì che il sogno diventasse realtà. Era un mosaico umano composto da laici e da religiosi, da indigeni, da meticci, da contadini e da cittadini delle periferie urbane. Indubbiamente fu fondamentale l'opera di maestri e maestre, così come di ricercatori sociali, di giornalisti e di opinionisti: la potenza della *radio educativa* stabilì reti importanti attraverso il continente. Nel 1972 si formò l'Associazione Latinoamericana di Educazione Radiofonica (ALER): a quell'epoca il "modello Sutatenza" stava cominciando a dare segni di esaurimento, mostrando un certo livello di disagio. Poco tempo dopo arrivava dalle "lontane" Isole Canarie la novità, denominata "modello ECCA".

3. Il sogno diviene realtà

Francisco Villén, membro della Compagnia di Gesù, realizzò le prime prove pilota nella località di Montilla, provincia di Cordova, e nel 1963 iniziò gli esperimenti alle Canarie. Due anni più tardi, il 15 febbraio 1965, andava in onda la prima le-

zione da Radio ECCA, con l'aiuto di un piccolo gruppo di maestri. Gli inizi non furono facili, sia per le scarse risorse come per i pochi iscritti, contando mezza dozzina di professionisti dell'istruzione per appena 279 alunni di ambo i sessi, provenienti per la maggior parte dal settore rurale. Inoltre, l'obiettivo altruista di ECCA, di occuparsi delle carenze educative delle persone più necessitate, comprendo soprattutto lo stadio dell'alfabetizzazione, non era redditizio, perciò fu difficile incontrare appoggio istituzionale. Ma una volta superate le pastoie burocratiche e altri ostacoli di varia entità, si poterono ottenere sovvenzioni pubbliche e private che contribuirono a sanare i costi. Risolto il problema economico la risposta degli "scolaristi" assunse più importanza, e ben presto le iscrizioni si moltiplicarono: già un anno dopo di aver cominciato la sua attività (1966) si contava su un migliaio di studenti. L'ispiratore e fondatore, Francisco Villén Lucena, riuscì a fare in modo che il suo sforzo si proiettasse verso i settori popolari, incoraggiandoli a studiare attraverso Radio ECCA: in tal modo il suo slancio entusiasta iniziava a dar frutti: egli pianificò bene la sua azione e tracciò obiettivi in sintonia con le realtà che doveva affrontare.

A partire dal 1967, con il riconoscimento dell'istruzione primaria omologata, ECCA intraprese l'obiettivo di formare su talune materie specialistiche, allo scopo di facilitare l'accesso al mondo professionale a persone delle Canarie: l'emittente si andava adattando alla normativa ufficiale a mano a mano che incorporava nuovi rami di studio, prontamente andava aprendosi ad un ventaglio di titoli e di studi, applicando la Legge Generale sull'Istruzione. Radio ECCA creò una metodologia educativa propria, che venne chiamata *Sistema ECCA*, che si basa sulla sincronizzazione della lezione radiofonica abbinata al materiale stampato e al tutorato periodico. Parte della metodologia e del materiale impiegato è simile a quelli utilizzati dalle istituzioni d'insegnamento a distanza, come il *bachillerato* (IBAD) o l'Università Nazionale d'Istruzione a Distanza (UNED). Così, oltre all'istruzione primaria, ci fu la possibilità di accedere al diploma superiore e alla formazione professionale. Inoltre si aggiunsero l'insegnamento delle lingue e la scuola per i padri, attualmente conosciuta come "scuola di padri e madri ECCA".

Pur avendo i suoi inizi nell'isola di Gran Canaria, ben presto Radio ECCA creò centri zionali in ciascuna isola dell'arcipelago (Tenerife, La Palma, La Gomera, El Hierro, Lanzarote e Fuerteventura). Le popolazioni delle aree rurali e delle periferie urbane furono le più beneficiate, dato che c'era molta domanda. Ma le tematiche dello Stato spagnolo al tempo della dittatura franchista si proiettarono anche sull'istruzione, generando una tendenza ad un'educazione "di riproduzione", ossia di perpetuazione dello stile di vita imperante. La scuola, principale apparato ideologico dello Stato, era attenta a portare il messaggio ideologico anche alle classi popolari oppresse, che non venivano raggiunte dall'istruzione, poiché la rete scolastica era insufficiente. Nel caso delle Canarie, si doveva aggiungere la lontananza geografica dal governo centrale, le difficoltà di comunicazione, la carente rete stradale, l'insufficienza delle dotazioni scolastiche e il diffuso sottosviluppo delle famiglie, che ricorrevano all'impiego di mano d'opera infantile (in lavori domestici ma anche extradomestici): tutto questo contribuiva ad innalzare la percentuale di analfabetismo. Curiosamente, nelle "scuole radiofoniche" c'era una maggioranza femminile, dato che molte madri di famiglia e collaboratrici domestiche che non avevano avuto la possibilità di completare un ciclo scolastico fecero ricorso a Radio ECCA per raggiungere i loro obiettivi formativi; ad esse si sommarono altre persone adulte e giovani che avevano necessità lavorative e non avevano accesso ai centri d'istruzione.

L'esperienza pedagogica dimostrò un alto livello di successi tra i "radioalunni", molte donne giunsero non solo al completamento del ciclo d'istruzione ob-

bligatoria, ma anche al diploma o al livello di formazione professionale. Questa preparazione permise loro di migliorare la propria condizione di vita, o quantomeno di aprire nuove prospettive sociali. In definitiva la radio educativa formale contribuì a migliorare il livello educativo e culturale della popolazione canaria, ma fu nell'emancipazione dell'alfabetizzazione che l'apporto di Radio ECCA fu significativo: "L'idea di un'istruzione democratica che si intenda come partecipazione alla cultura o capacitazione alla partecipazione la vediamo pienamente espressa nella fusione di ambo le culture, quella scolastica e quella popolare" (Santos 2006, 888). La formazione impartita da Radio ECCA si è andata diversificando, e con essa la sua metodologia: il dialogo come metodo pedagogico, la partecipazione e interazione con gli alunni e alunne. Il comandamento di Paulo Freire "Avvicinati al sapere" è uno strumento di azione nell'istruzione popolare che ispirò Francisco Villén a costituire l'idea fondamentale della pedagogia che conduce alla filosofia di Radio ECCA. Un'esperienza educativa alla quale assistiamo in quanto fenomeno sociale, la diffusione delle conoscenze (Aliaga 1996).

L'emittente mantiene i suoi propri centri di Istruzione di Persone Adulte i otto comunità autonome di Spagna distribuite su quindici province, inoltre l'azione si estende anche su altre otto province in cui ciascuna istituzione dà vita ad una Scuola di padri e madri ECCA. Oltre alle otto comunità autonome, attualmente ha sede in ventidue province spagnole, fra le quali ve ne sono alcune in cui sono attivi dei centri d'istruzione: Gijón (Asturias), Ávila, Badajoz, Cáceres, Cádiz, Santander, Huesca, Jaén, La Coruña, Madrid, Lugo, León, Murcia, Orense, Pontevedra, Salamanca, Sevilla, Bilbao, Zaragoza. Dal 1986 l'ente titolare dell'emittente che insegna è *Radio ECCA Fundación Canaria*: il suo Patronato conta sulla partecipazione a tutte le istituzioni e sul capitale umano che ha permesso la sua esistenza istituzionale, composta da alunni, professori, società civile, enti religiosi e i differenti livelli dell'amministrazione pubblica. La filosofia cattolica, sotto il patrocinio de Sacro Cuore, continua a rivitalizzare l'opera del suo Fondatore.

Dal punto di vista odierno, attraverso le aule virtuali di ECCA sono passati più di 2 milioni di alunni di ambo i sessi, il suo organigramma è composto da quasi 200 persone e nella sua storia si contano numerosi premi. Sono trascorsi oltre 47 anni dalla sua nascita, oggi l'attività dei suoi docenti è rivolta all'istruzione di grado medio e superiore, e non è più incentrata sull'alfabetizzazione, anche se continua sempre a sussistere un piccolo spazio ad essa dedicato, in conformità alle sue origini. Dopo aver adottato formule diverse, secondo la legislazione vigente in ciascuna epoca, attualmente i centri d'istruzione per persone adulte sono privati (salvo qualche eccezione) e riconosciuti dalle rispettive amministrazioni locali. Alle Canarie l'emittente funziona come centro equiparato con il Consiglio dell'Istruzione, Cultura e Sport. Il 2006 fu un anno chiave nella storia di Radio ECCA, poiché venne approvato e avviato il Piano Strategico Istituzionale, proprio mentre venivano inaugurati i nuovi studi radiofonici.

Oggi Radio ECCA offre più di duecento iniziative didattiche, che abbracciano campi molto diversi, come le tecnologie, l'istruzione elementare, il *bachillerato*, le lingue, l'intervento familiare, il tempo libero, la salute o l'ambiente, la formazione dei professori, la manipolazione di alimenti, la formazione nell'impiego, la contabilità basica, nonché la trattazione di tematiche d'attualità come la violenza e il maltrattamento, la sicurezza, la formazione e l'orientamento lavorativo, la mediazione interculturale, la scuola per adulti, agenzia di conciliazione, prove d'accesso, prevenzione dei rischi nell'ambiente lavorativo, ecc. I corsi di lingue e di contabilità iniziarono in una rubrica che, successivamente, venne chiamata *Aula Aperta*. L'offerta si completa con corsi *online* su Internet.

4. Espansione internazionale di ECCA

Attualmente l'ambito di attuazione è sia nazionale che internazionale: quest'ultimo si realizza attraverso i progetti di cooperazione allo sviluppo, con l'obiettivo di incrementare i programmi di sviluppo nei Paesi del cosiddetto Terzo Mondo. Le emittenti collaborano non soltanto a dare impulso all'istruzione di ampie comunità, ma anche, in forma più generale, nel costituire un'opzione per il cambiamento e per lo sviluppo sociale (Merayo 2000). La radio consente l'istruzione a distanza e l'estensione della scolarità ad aree non toccate dalla scolarizzazione convenzionale, inoltre rende possibile che un maggior numero di persone possa accedere al sistema didattico. In una certa misura essa contribuisce a risolvere i problemi di infrascolarità che presentano i sistemi educativi tradizionali.

Nel primo decennio della sua storia le emittenti si stabilirono nelle singole isole dell'Arcipelago Canario in qualità di estensione dell'istruzione formale, mentre nel secondo risultavano già presenti in buona parte del territorio spagnolo ed erano arrivate in diversi Paesi dell'America Latina; nel terzo decennio hanno progredito ampliando i loro campi di attuazione e quindi diversificando l'offerta formativa, giungendo ad incorporare le nuove tecnologie e la didattica *online*.

Data la vicinanza con l'Africa dell'Arcipelago, i principali mentori di tale progetto educativo non sono stati insensibili alla realtà sociale del vicino continente e alle sue difficoltà di alfabetizzazione. Per coloro che erano estranei al mondo occidentale e alla sua scolarizzazione, Radio ECCA offriva una finestra aperta sul mondo della cultura e a nuovi approcci, come afferma Santos (2006, 891): *"In mezzo a tutti si costruisce la conoscenza"*, poiché la scuola appartiene a tutte le persone. Dunque fin dall'inizio Radio ECCA estese la sua attività verso vari Paesi africani, avendo lavorato nel Sahara Occidentale spagnolo nel 1967 e puntualmente in Angola presso gli accampamenti saharawi di Tinduf negli Anni Ottanta. *"Il sapere è, e deve essere visto, come una forma di felicità. Una delle poche felicità a cui può aspirare il genere umano"* (Santos 2006, 886). In questo caso è stato vincente l'impiego della tecnologia nel campo dell'istruzione, consentendo l'adattamento dei corsi alle esigenze di ciascun contesto culturale. Ecco dunque che, all'ingresso nel nuovo Millennio, si crea un'area specifica dedicata in modo sistematico alla cooperazione internazionale, avendo realizzato in questi anni progetti didattici a Capo Verde, in Mauritania, in Marocco, in Guinea Bissau e in Senegal. In Marocco si sta colmando l'alfabetizzazione in lingua araba. Ma Radio ECCA ha anche stabilito collaborazioni per determinati progetti con Paesi come Angola, Capo Verde, Mauritania, [con Francia, Italia y Gran Bretagna], mentre in Africa Occidentale essa ha come obiettivo il trapasso della sua tecnologia formativa ad istituzioni capaci di prestare un servizio all'istruzione e alla cultura delle società locali. Una parte della sua diffusione educativa si realizza anche attraverso progetti di cooperazione allo sviluppo sia in Africa che in America. A partire dagli Anni Settanta, infatti, Radio ECCA ha collaborato con diverse istituzioni latino-americane, dando luogo ad un'ampia rete di installazioni che, con diverse denominazioni, utilizzano il suo sistema di formazione a distanza: come effetto di tale collaborazione con Paesi del continente americano, ha trasferito il suo Sistema a istituzioni di varie nazioni con le quali mantiene attualmente un protocollo di collaborazione, in particolare quindici Paesi sudamericani hanno aderito al Sistema ECCA in seguito alla firma di convenzioni (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Messico, Panamá, Paraguay, Perú, Repubblica Dominicana, Uruguay, Venezuela). Questo lavoro di collaborazione con istituzioni di altri Paesi dell'una e dell'altra costa continua tuttora.

In considerazione di un fenomeno globale come quello della diffusione del-

la radio come strumento didattico, anche Internet apre una via ad un fuoro di progresso per l'emittente culturale, poiché la Direzione valuta il Sistema *ECCAnet* come uno dei suoi progetti vitali in vista di una maggiore crescita ed espansione della sua organizzazione: in una prospettiva tecnologica, lo sviluppo di *ECCAnet* ha richiesto un'aggiornamento informatico, in cui si utilizzano le più recenti tecnologie inerenti l'implementazione di sistemi di gestione in ambiente Internet (DESIC, 2009). Questo ha condotto Radio ECCA alla possibilità di ridurre i costi mediante l'impianto di un nuovo modello di lavoro in mobilità, aprendo nuove possibilità ai professori "orientatori", sia nelle loro relazioni con l'organizzazione stessa che per il loro servizio verso gli alunni. Tra gli obiettivi stabiliti nel progetto che sono stati realizzati c'è il cambiamento o rinnovamento, con migrazione verso Internet, dell'attuale Piattaforma di Gestione e Amministrazione Accademica (ECCA 2000)⁴.

L'attuazione della piattaforma tecnologica di lavoro per la Gestione dell'Apprendimento in Rete, attraverso Internet, permette di:

- a) Stimolare l'impiego di nuove e diverse forme di imparare/costruire;
- b) Contare su innovativi e buoni strumenti di appoggio al lavoro collaborativo, con l'integrazione della Piattaforma di Gestione e Amministrazione Accademica, alla stesura, sviluppo e valutazione dei progetti d'insegnamento;
- c) Stimolare l'implementazione e l'impiego delle abilità di collaborazione, di comunicazione e cognitive;
- d) Stimolare il lavoro globale e l'interdisciplinarietà.

L'installazione di *ECCAnet* ha implicato un cambiamento notevole in tutta l'attività, migliorando la realizzazione dei progetti e rendendo possibile una gestione più efficace. Le nuove tecnologie stabiliscono lo scenario adeguato per lavorare in modo costante nel miglioramento diretto che percepiscono gli utenti, ovvero gli alunni⁵. Le tecnologie digitali sono state un'esigenza urgente, un'innovazione che ha reso l'effetto di dare nuovo impulso al dinamismo di Radio ECCA,

4 Trascriviamo in forma letterale la "Missione" di Radio ECCA: "**1.** Favorire la migliore formazione possibile al maggior numero di persone. - **2.** Elevare la formazione culturale e umana del maggior numero di persone possibile, senza esclusione alcuna, con preferenza per coloro che più lo necessitano. ECCA è un'istituzione che auspica che il maggior numero di persone adulte della società canaria in particolare, e delle altre società presso le quali agisce, cresca nella sua maturità personale, intellettuale, sociale e professionale attraverso la formazione e la partecipazione; e che contribuisce a far sì che le persone e le istituzioni di altri territori possano accedere alla promozione culturale e umana e allo sviluppo attraverso il Sistema ECCA, che intende la distanza come un'opportunità per adattarsi alle persone che serve, utilizzando la radio e altre tecnologie della comunicazione e dell'informazione per rompere distanze e/o barriere geografiche, temporali o socioeconomiche".

5 Il processo approdò a questi risultati: **a)** Confezione ed elaborazione dell'offerta accademica, secondo la specificità caratteristica di Radio ECCA.- **b)** Gestione delle immatricolazioni e delle iscrizioni degli alunni all'offerta accademica, sempre secondo le caratteristiche specifiche di Radio ECCA. - **c)** Dar copertura al ciclo completo che permetta di elargire servizi per la gestione di orari, esami, note, spedizioni di certificati, ancora una volta nelle caratteristiche specifiche di Radio ECCA. **d)** Gestione dei magazzini, ovvero la composizione dei magazzini e dei movimenti di materiali negli stessi (richieste, entrate, uscite, ecc.), sempre secondo la specificità caratteristica di Radio ECCA.

poiché l'acquisizione dei nuovi sistemi di informazione e comunicazione applicati all'istruzione a distanza è stata adottata come una politica educativa dell'emittente. In tale processo di integrazione ad uso pedagogico delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione) il corpo insegnante gioca un ruolo sostanziale e determinante, trasformando le pratiche pedagogiche, cambiando i metodi d'insegnamento, ridefinendo il ruolo stesso di insegnanti e alunni. La comunità della didattica non può rimanere estranea nei confronti delle TIC.

Grazie alla pluralità delle trasmissioni, il processo di sintesi nell'apprendimento via radio fa sì che l'ascoltatore stabilisca delle interconnessioni fra le diverse materie d'insegnamento, quindi nell'apprendimento l'informazione ricevuta si trasforma in una forma di conoscenza. I vantaggi offerti dalle TIC vanno incentrati nei processi d'insegnamento e di apprendimento, per il fatto stesso che il comunicare equivale a educare, e il pubblico, in qualche modo, sta imparando qualcosa all'interno della sua stessa realtà: le TIC promuovono la partecipazione personale, poiché propongono modelli che richiedono maggior coinvolgimento, stabilendo di conseguenza un modello di comunicazione-istruzione.

5. Riconoscimenti di un lungo percorso

Nel suo lungo percorso, l'emittente ha ricevuto innumerevoli dimostrazioni di riconoscimento pubblico per le sue realizzazioni, a riprova dell'eco delle sue attività nella società canaria e spagnola: nei lunghi decenni di funzionamento ha raccolto vari premi e ricompense. Per il suo lavoro Radio ECCA vanta tre premi "Onda"; il primo conquistato per il suo programma "Lavoro educativo" (1967), il secondo ottenuto per "Camminando a Gran Canaria", di Rogelio Vega Mesa (1971), che consisteva in un programma realizzato con la partecipazione popolare in cui si raccoglieva la visione della gente su svariati luoghi dell'isola. Infine il terzo, devoluto a "La voce dei poeti", a cura di José Rubén González (1979), programma che riportava settimanalmente la vita e l'opera di un poeta delle isole nella sua propria voce.

Inoltre ha guadagnato anche il "Premio Nazionale di Radiodiffusione e Televisione", elargito dal Ministero dell'Informazione e del Turismo, oltre ad un numero incalcolabile di distinzioni ricevute da altri enti. Elenchiamo alcuni dei premi e trofei che la radio ha ricevuto nel corso della sua storia:

- 1965, Premio alla Simpatia
- 1966, Medaglia di Alfonso X il Savio a Francisco Villén
- 1968, Antenna d'oro
- 1971, *Bravo Nacional de los Hombres que Unen*
- 1974, Medaglia d'argento per i 50 anni della Radio Spagnola
- 1975, Riconoscimento di Alfonso X il Savio a Francisco Villén
- 1975, Medaglia di Alfonso X il Savio per i suoi primi quattro professori fondatori
- 1975, Premio "Personaggio della Cultura" del quotidiano *La Provincia*
- 1989, Premio alla Fama del quotidiano *Diario de Avisos*
- 1990, "Teide de Oro" di Radio Club Tenerife
- 1991, Premio Canario per le Azioni Altruiste e Solidali
- 1992, Premio "Amables del Turismo y Convivencia Ciudadana", del Centro d'Iniziativa Turistiche di Santa Cruz de Tenerife
- 1993, Premio "Tabaiba", dell'Associazione Canaria della Natura

- 1993, Menzione d'Onore nel Premio Alfabetizzazione "Miguel Hernández", del Ministero dell'Istruzione e Scienza
- 1994, Premio Umanità del Rotary Club di Las Palmas
- 1994, Premio Istruzione 1994, del quotidiano *Canarias 7*, edito in Las Palmas.
- 1995, Gagliardetto di Radio Nacional de Las Palmas
- 1995, Medaglia d'Oro della Cttà di Las Palmas de Gran Canaria
- 1998, Premio Straordinario IMSERSO 98, del Ministero del Lavoro e Questioni Sociali
- 1999, Bastone bianco della ONCE (Organizzazione Nazionale dei Ciechi di Spagna)
- 2009, Medaglia al Merito d'argento nella sua categoria della Reale Società Economica degli Amici del Paese di Gran Canaria (RSEAPGC)
- 2009, Terzo Premio Nazionale alla Qualità Educativa "Marta Mata", Ministero dell'Istruzione
- 2009, Premio Gran Canaria dell'Uguaglianza, "Istruzione nell'Uguaglianza" (Governo di Gran Canaria)
- 2009, Premio del Giornalismo "Pedro Marcelino Quintana"
- 2010, Finalista al "Príncipe de Asturias", sezione Umanità e Comunicazione
- 2010, Premio "Betancuria capital histórica de Canarias"
- 2010, Premio "Movimiento rural canario 2010 MOVECAN", VII edizione.

L'emittente culturale canaria è dunque uno specchio educativo che cominciò il suo cammino nell'epoca franchista, in contesti culturali e sociali così lontani e differenziati, e fin da allora venne avvalorato e riconosciuto il suo encomiabile lavoro, sapendo mostrarsi vicina alla problematica educativa e contribuendo alla formazione di quei settori della popolazione più sfavoriti. I tempi nuovi hanno poi contribuito a far sviluppare l'esperienza, continuando a premiare la sua positiva azione.

Conclusioni

Un'emittente formativa diversa e plurale che sa dare risposte a numerose persone che vivono in contesti multiculturali, con l'obiettivo di avvicinare il sapere alla pluralità umana di tre continenti: è la scommessa di Radio ECCA per continuare ad istruire le persone affinché si inseriscano nel mondo lavorativo.

La radio "educatrice" è uno strumento versatile di formazione. Le persone possono acquistare un apparato radio senza una spesa eccessiva, e inoltre essa può essere ascoltata da più persone contemporaneamente: in tal modo la radio si trasforma in un'aula, e così è stata e continua ad essere un'opportunità di apprendimento per diverse persone, soprattutto per la popolazione emarginata delle zone rurali e disperse del territorio canario, dove essa fu la soluzione alla precarietà didattica, in pari tempo contribuendo a sradicare l'analfabetismo.

Infatti, tanto l'amministrazione didattica come il mondo accademico si situano lontani dalla realtà della popolazione adulta e alle sue limitazioni formative: esempio di ciò è il fatto che ancora attualmente, dopo 47 anni dalla messa in funzione di Radio ECCA, l'alfabetizzazione audiovisiva non fa parte dei programmi scolastici. Una volta di più si dimostra dunque che i gestori della didattica sono molto distanti dalla realtà quotidiana, dalle diverse situazioni che vivono i cittadini cittadini spagnoli. A corredo di tutto ciò, va rilevato che non sono state applicate alla didattica le competenze audiovisive, un fatto che costituisce un esempio della tradizionale dissociazione tra l'istruzione e la cultura popolare (Fe-

rés, 2006). Eppure durante tutto il secolo XX la comunicazione audiovisiva è andata guadagnando sempre più spazio, anche come veicolo di cultura e d'istruzione, per cui non deve sorprendere che il patrocinio dell'emittente provenga da settori religiosi cattolici, e nemmeno che un progetto così innovativo sia stato opera di un sacerdote membro della Compagnia di Gesù, come in effetti è stato Francisco Villén, responsabile del progetto che tuttora continua attraverso i suoi seguaci. I professionisti che, dai loro microfoni, si occupano di alunni e alunne, offrono l'occasione di apprendere con chiara intenzione educativa, perciò oggi non c'è dubbio che Radio ECCA sia l'Emittente Culturale delle Canarie con diffusione e proiezione internazionali.

Il tempo è stato testimone dei suoi progressi e innovazioni e adesso con le nuove tecnologie la sua incisività si moltiplica. L'emittente continua a vantare un importante spazio sociale e in contesti pur così diversi come quelli del Sudafrica, dell'America Latina, del Quebec canadese e delle Isole Canarie, continua a mantenersi un mezzo educativo attuale. Al giorno d'oggi quasi tre milioni di persone hanno beneficiato del suo lavoro formativo,, alle Canarie, nella Penisola Iberica e in Africa. Nella sola isola di Tenerife conta più di 20mila studenti e di circa 50 professionisti, ricevendo appoggio e finanziamenti dal Governo Canario e dai vari governi locali insulari. È inserita nel Piano Strategico Istituzionale 2011-2015, laddove si delineano le linee d'azione dell'emittente per tale lustro.

L'inaugurazione del corso 2012-1013 ebbe luogo il 28 settembre 2012, e l'atto accademico si celebrò nell'Aula Culturale di Radio ECCA a Las Palmas de Gran Canaria, dove la conferenza magistrale venne pronunciata da Álvaro Gil-Robles, uno spagnolo che fu Primo Commissario per i Diritti Umani presso il Consiglio d'Europa. La sua dissertazione verteva sul "Valore dell'istruzione in una società democratica", e in tale discorso dichiarò che "*...l'istruzione deve essere un obiettivo di progresso e di unità e non invece di separazione, che non dia luogo a conflitti, a scontri o a disuguaglianze*". Il relatore altresì ha sostenuto che "*l'istruzione è la grande arma che consente ad una società di progredire verso una maggior libertà*". Álvaro Gil-Robles, infine, ha espresso le sue "*ammirazione, rispetto e felicitazioni per tutti coloro che con il loro sforzo rendono possibile ogni giorno che questo magnifico sogno di accesso all'istruzione, che è Radio ECCA, sia possibile per tutti quelli che, senza tale mezzo, vedrebbero minate le loro possibilità di progresso*".

Nell'ambito educativo essa è stata un eccellente strumento per l'alfabetizzazione di grandi comunità attraverso i suoi programmi formali; allo stesso tempo, la radio ha introdotto valori etici e morali che hanno modificato la vita sociale di molti villaggi.

Anche le innovazioni tecnologiche dell'informazione stanno coinvolgendo la radio, producendo un'accelerazione entro la quale ECCA si è modernizzata: in tal senso, le possibilità che offre il digitale per dare impulso ad una radio didattica risultano davvero spettacolari, poiché il futuro dell'impiego della radio nell'istruzione è direttamente relazionato alla urgente convenienza di ripensare il mezzo dalla prospettiva di far fronte alle necessità sociali. In una simile ottica si potranno cercare nuove opzioni che, benché diverse nei diversi contesti sociali, consentano di adattare il mezzo alle nuove situazioni. L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, già nel 1970, esplicitava la funzione della radio didattica, attribuendole l'informazione, l'istruzione e la cultura, lo sviluppo, la mobilità politica e sociale, l'intrattenimento e lo svago, così come la pubblicità. Il rapporto della "Commissione Internazionale per l'Istruzione nel secolo XXI" dell'UNESCO affermava che la cittadinanza democratica è un

corollario della virtù civica, la quale può incentivarsi o essere stimolata per mezzo dell'istruzione o di pratiche adattate alla società della comunicazione e dell'informazione. La società della tecnologia, della comunicazione, dell'informazione deve rappresentare il recettore di opinioni in grado di rimanere attenti alle necessità dei sistemi, dei gruppi e degli individui.

Grafici. Dati estratti da *La Memoria 2010-2011*

Formazione Basica	
Isole Canarie	11.157
Spagna peninsulare e Is. Baleari	1.888
Africa	4.618
TOTALE	17.663

Registro delle iscrizioni per isola	
Gran Canaria	28.020
Lanzarote	1.792
Fuerteventura	2.511
Tenerife	13.613
La Palma	2.764
La Gomera	635
El Hierro	803
Totale	50.139

Progetti di cooperazione con l'Africa	
Marocco	2
Capo Verde	4
Guinea Bissau	2
Senegal	1
Totale	9

Bibliografia

- Aliaga Abad, F. (1996). EnRedados: Aplicaciones y experiencias de Internet en España con interés educativo. *Rivista BORDON*, 48, 3, 355-361.
- Arteaga, C. et al. (2004): La radio como medio para la educación. *Razón y Palabra*, 36, México.
- Estudios e informes* (2009). *DESIC: Desarrollo y Sistemas Informáticos Canarios S.L.*, 64, 69-95.
- Ferrés Prats, J. (2006). La educación en comunicación audiovisual en la era digital. *Quaderns del Cac. Barcelona*, 25, 5-8.
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensions i indicators. *Revista Quaderns del CAC*. 25, 9-17.
- Gervilla, E. (2000): La filosofía de la educación hoy. Necesidad de recuperar el sabor del saber y el sentido último de la formación humana. *Revista de Ciencias de la Educación*, 184, 35-49.
- Giroux, H. A. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, n°. extraordinario, 25-37.
- Gutiérrez, M. (1998): La ràdio, una eina pedagògica. *Perspectiva escolar*, 130, 27-29.
- Merayo, A. (2000). Identidad, sentido y uso de la radio educativa. *Actas del III Congreso In-*

- ternacional Cultura y Medios de Comunicación*. Salamanca, Edt. Universidad Pontificia de Salamanca, 387-404.
- Moncada, A. (2000). *Manipulación mediática. Educar, informar o entretener*. Madrid: Ediciones Libertarias-Prodhufi.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Nietzsche, F. (2001). *La Gaya ciencia*. Madrid: Akal.
- Peppino Barale, A. M. (1991). *Radiodifusión educativa*, México: Gernika.
- Peppino Barale, A. M. (1999). *Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. Origen, evolución y perspectivas*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Perona Páez, J. J. y Barbeito Veloso, M. L. (2007). Modalidades educativas de la radio en la era digital icono. *Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 14, 9, 12-37.
- Perona, J.J. (1997). Oferta programática. *Actes del Primer Congrés de la Ràdio a Catalunya*. Barcelona: Edt. Societat Catalana de Comunicació, 145-161.
- Radio ECCA. *Memorias 2010-2011*.
- Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Santos Gómez, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, 339, 883-901.
- Santos, M. (2001): El saber de la escuela. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187, 287-298.
- Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós.

Sitografía

Radio ECCA páginas web:

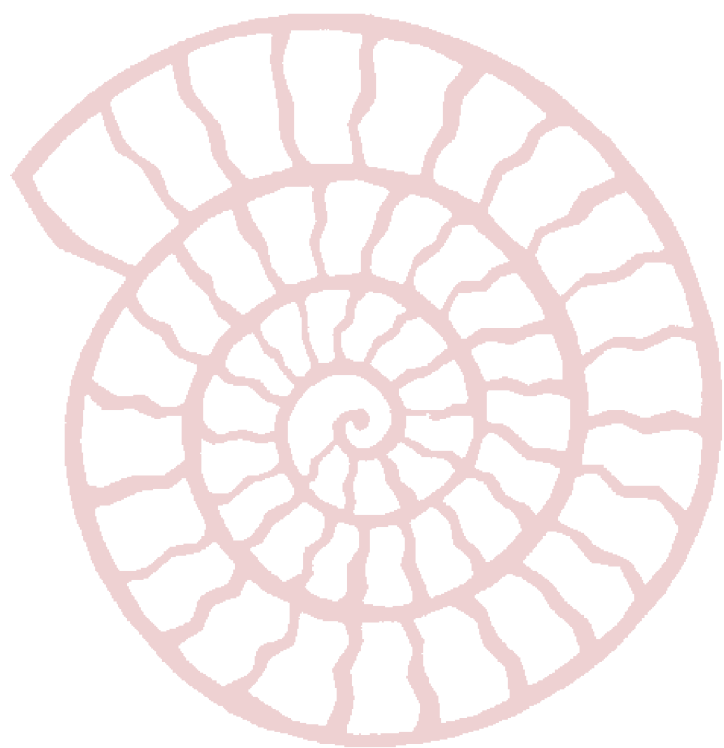
<http://www.radioecca.org/conozca/quienes/historia.html>


http://www.radioecca.org/conozca/index_localizacion.html

<http://www.radioecca.org/conozca/pdf/identidadecca.pdf>

<http://www.radioecca.org/conozca/quienes/reconoc.html>

<http://www.radioecca.net/memoria2011.pdf>





L'educatore di strada. Un mestiere invisibile portato alla luce da un documentario

Street educator: an invisible profession revealed by a documentary

Laura Corazza
Università di Bologna
Laura.corazza@unibo.it

Alessandro Zanchettin
Università di Bologna
alessandr.zanchettin@unibo.it

ABSTRACT

This paper deals with the formal and content aspects of a project undertaken by 14 students—half of them attending the undergraduate course in Social and Cultural Education and half of them attending the Master in Cinema, Television and Multimedia. The project aimed at producing a documentary on the profession of street educators. While writing their video project, they came to understand how audio-visual production is the result of specific cultural stances, which entails a network of logos: thought and technique. Moreover, such workshop proved itself the best fieldwork chance to gather information on a profession that is often overlooked or ignored: thus, the project itself constitutes a critique of the educational work—in a meta-cognitive perspective.

Sette studenti del Corso di laurea in Educatore sociale e culturale e sette studenti della Laurea Magistrale in Cinema, Televisione e produzione multimediale hanno lavorato insieme alla realizzazione di un documentario sulla professione dell'educatore di strada. Scrivendo il progetto video, hanno potuto verificare come la narrazione audiovisiva dipenda da una precisa impostazione culturale, con una stretta connessione tra logos, quindi pensiero, e tecnica. Il laboratorio di produzione multimediale è stato anche l'occasione per imparare a conoscere una professione quasi invisibile e per stimolare una riflessione problematizzante e meta-cognitiva sul lavoro educativo¹.

KEYWORDS

Social educator, Audiovisual, Documentary, Implication, Meta-cognition
Educatore Sociale, Audiovisivo, Documentazione, Implicazione, Metacognizione

- 1 Se l'esperienza è stata condivisa da entrambi gli autori, le responsabilità della relazione scritta sono suddivise in questo modo: i primi quattro paragrafi del presente contributo sono di Laura Corazza; la seconda parte è di Alessandro Zanchettin.

1. Il contesto

Un laboratorio di produzione multimediale, contemplato dall'offerta formativa del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna, ha riunito studenti del Corso di laurea in Educatore sociale e culturale e studenti della Laurea Magistrale in Cinema, Televisione e produzione multimediale con lo scopo di produrre un documentario sulla figura professionale, semi sconosciuta, dell'educatore di strada².

Era interesse degli organizzatori stimolare la contaminazione dei saperi fra persone che studiano come intervenire con progetti educativi in condizioni di disagio sociale e persone che sviluppano competenze teoriche e pratiche relative alla produzione audiovisiva. Lo scopo era la produzione di un video che fosse il risultato di un progetto culturale condiviso e di impostazioni teorico-pratiche complementari. Trattandosi di un'attività a carattere laboratoriale, nella quale spendere idee e iniziative, era inoltre interessante sperimentare situazioni di lavoro collaborativo, nelle quali le diverse competenze potessero integrarsi per realizzare il prodotto finale. La capacità di lavorare in team e lo sviluppo di competenze professionali ibride sono obiettivi della learning society per il laboratorio della conoscenza (Corazza 2008).

Per gli studenti del Dipartimento di Scienze dell'educazione voleva essere un'occasione per esplorare una figura professionale invisibile alla maggior parte della cittadinanza e dai contorni sfuocati anche per gli stessi specialisti. Un lavoro misconosciuto ai più ma decisivo in molte realtà sociali. L'apporto degli studenti di cinema e televisione era necessario per realizzare il prodotto finale, che sarebbe diventato anche l'oggetto di una sperimentazione di tecniche produttive.

Il laboratorio prevedeva sei incontri da tre ore e mezzo l'uno. La finalità era esplorare le opportunità della documentazione attiva attraverso l'utilizzo del mezzo video. Gli obiettivi: analizzare le caratteristiche formali e il contenuto della video-documentazione; progettare un video-documentario; acquisire competenze di base nella realizzazione di un video-documentario in ambito sociale.

Non si trattava di fare semplice documentazione, ma di analizzare, progettare e realizzare gli elementi costituenti della comunicazione finalizzati alla produzione di video-documentari, passando attraverso l'analisi del messaggio e dei contenuti, del contesto ambientale e dei possibili fruitori.

L'organizzazione era a carico del laboratorio di media education del Dipartimento³. Erano richiesti un'esperienza di base nell'uso della telecamera e nel montaggio e un interesse ai temi dell'educazione e della marginalità. Hanno partecipato 15 studenti, suddivisi tra i due corsi di laurea.

2. L'organizzazione del lavoro

Il primo dei sei incontri è stato un piacevole lavoro di conoscenza reciproca. Tutti gli studenti hanno ammesso di non aver mai partecipato a un laboratorio con persone di formazione culturale così diversa. Abbiamo quindi approfondito la

2 Il laboratorio è stato condotto da Laura Corazza, Enrico Masi, Sara Donini, Alessandro Zanchettin.

3 Laboratorio MELA, media education laboratory, del Dipartimento di Scienze dell'educazione. Sito web: <http://www.mela.scedu.unibo.it/>; canale youtube: <http://www.youtube.com/user/MelaUnibo>.

storia di ciascuno, gli interessi, le competenze e i progetti. Ogni partecipante ha dichiarato quali fossero le sue aspettative riguardo al percorso laboratoriale e a quali attività avrebbe preferito essere affidato.

Il materiale che avevamo a disposizione era costituito in gran parte da interviste a educatori di Cesare Moreno di Napoli e del Gruppo Abele di Torino. Avevamo anche un video girato dal gruppo di Napoli che documentava il lavoro fatto in strada con i ragazzi.

Il secondo giorno abbiamo visionato il materiale. Ne è nata una discussione sulla professione dell'educatore, di cui solo alcuni conoscevano le attività e solo parzialmente. Ci siamo chiesti quali informazioni ci mancavano e abbiamo redatto una lista di domande. Era parere del gruppo che il materiale già girato che avevamo a disposizione non fosse esaustivo e che sarebbe stato necessario integrarlo. Noi conduttori del laboratorio ci siamo allora impegnati a cercare educatori disponibili a essere intervistati.

Ci siamo quindi dati un metodo di lavoro. Abbiamo formato tre gruppi: il primo doveva lavorare alla produzione di un video breve, di tre o quattro minuti; il secondo a un video complessivo della durata di venti minuti circa; il terzo al trailer per Internet. Prima di tutto, però, avremmo lavorato tutti insieme alla registrazione delle nuove interviste.

Per il giorno del terzo incontro eravamo riusciti a fissare un appuntamento con due educatori della cooperativa Voli di Bologna che sarebbero venuti al Me-la per essere intervistati. Abbiamo deciso i ruoli al nostro interno. Chi aveva già avuto esperienza di utilizzo di una telecamera professionale si sarebbe alternato alle riprese; abbiamo poi individuato l'addetto all'audio, alla *location* (quindi con attenzione alle luci e alla prospettiva), chi avrebbe formulato le domande. Gli educatori sono stati molto disponibili, anche a ripetere più volte l'intervento per migliorare le condizioni di ripresa.

Il quarto giorno, il materiale registrato era già stato acquisito dalla telecamera ed era pronto per essere rivisto. Dovevamo decidere i criteri d'indicizzazione di tutto il materiale che sarebbe servito a ciascuno dei tre gruppi per costruire la *timeline*, cioè la linea del tempo sulla quale disporre gli spezzoni per costruire la narrazione. Ciascun gruppo si è poi riunito per scrivere la struttura narrativa e per decidere lo stile comunicativo. Abbiamo fornito loro alcuni strumenti di lavoro: un modello da compilare per costruire la linea narrativa (tab. 1); uno schema per costruire il montaggio (tab. 2); una scheda per i titoli (tab. 3).

Breve descrizione dell'attività	
Clima da far emergere	
Elementi da evidenziare	

Tab. 1. Schema contenuti

	Time Code	Speaker	Musica	Didascalia	Ril.	***
1						
2						
3						
4						

Tab. 2. Schema per il montaggio

<i>Progetto:</i>	
Riepilogo delle attività contenute: (casella di sola verifica; non utilizzare tali informazioni durante il montaggio)	
<i>Titoli di testa:</i>	
<i>Titoli intermedi:</i>	
<i>Titoli di coda:</i>	

Tab. 3. I titoli

Le ultime due giornate di lavoro sono state impiegate per la scrittura e il montaggio. Alla fine del processo una riflessione di gruppo ha evidenziato gli elementi d'interesse e i punti critici del percorso. Fra questi, il poco tempo da dedicare al montaggio, al quale solo alcuni sono riusciti a lavorare attivamente.

Forse il progetto nel suo complesso si è rivelato ambizioso rispetto al tempo a disposizione. L'obiettivo principale, tuttavia, era stato raggiunto in modo soddisfacente: il gruppo aveva sperimentato l'attività di progettazione e di scrittura di una video-documentazione, riflettendo contemporaneamente sui contenuti e avviando un lavoro di ricerca e di approfondimento su un tema poco conosciuto. Alcuni studenti, in modo del tutto volontario, hanno partecipato con noi al lavoro successivo di definizione del montaggio e del prodotto finale. Il video della durata di venti minuti circa è stato proiettato in occasione di una giornata di studi sulla professione dell'educatore tenutasi al Dipartimento di Scienze dell'educazione alla presenza di docenti, studenti e operatori territoriali.

3. Quale documentazione audiovisiva in ambito educativo

La narrazione audiovisiva ha le sue regole, le sue strutture, la sua grammatica. È sempre il frutto di scelte precise, dal momento della scrittura del progetto fino al montaggio, passando attraverso la decisione riguardante il punto di vista e lo stile comunicativo.

Il video sempre falsifica per rappresentare. La storia è costruita a priori dagli autori del video e ricostruita dallo spettatore nel momento della fruizione. Nelle trame dei vari momenti di una produzione è nascosto ciò che si potrebbe definire la "Cultura" sottesa alla produzione di un video (Corazza & Ferrari 2012). Il logos annidato dietro alla technè, il discorso dietro alla tecnica, il progetto culturale espresso dalla linea narrativa.

I video prodotti dal Mela sono tutti il frutto di una meta riflessione cognitiva sul progetto comunicativo e tendono a soddisfare alcuni criteri considerati fondamentali: il rigore metodologico, dalla ricerca, alla scrittura, alla produzione; la ricerca di riflessività; l'attenzione ai rischi derivanti da una eccessiva drammatizzazione; il rispetto delle persone, siano esse rappresentate nel video o semplicemente spettatori esterni.

Un documentario è sempre uno strumento ideologico, cioè costruito in rela-

zione a un preciso punto di vista e a ottiche plurime che per definizione escludono qualsiasi pretesa di rappresentazione oggettiva⁴. La responsabilità culturale di chi lo produce richiede che sia anche scientifico, cioè costruito con rigore e chiarezza.

4. Implicati sociali⁵

Questa definizione di Massimo Conte dell'Agenzia Codici Ricerche di Milano, ripresa dall'operatore di strada di Torino intervistato nel video, è stata scelta come titolo per il documentario perché apre una finestra sul lavoro dell'educatore sociale e nello specifico sul suo lavoro di strada lanciando alcuni interrogativi. Il lavoro di strada, così com'è emerso nell'intrecciarsi delle interviste a educatori di Bologna, Napoli e Torino, si delinea tanto essenziale nella nostra società, quanto poco riconosciuto e poco sostenuto da politiche lungimiranti. Precarietà e scarsa continuità dei progetti sono i limiti con cui ogni giorno la passione di questi educatori si confronta. Ascolto e affiancamento delle persone la base del loro intervento educativo e progettuale.

Il video è stato prodotto all'interno del laboratorio di Produzione video del MELA, laboratorio di media education del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, e ha visto studenti del Dams e studenti di Scienze della formazione lavorare insieme. La scelta durante il montaggio di alcuni passaggi video piuttosto che altri fa emergere sugli educatori di oggi il punto di vista di coloro che si preparano a essere educatori di domani.

5. Formazione e metacognizione

Riprendiamo ora alcuni argomenti trattati nella descrizione del processo che ha dato vita a questo progetto per evidenziare brevemente gli aspetti teorici che orientano queste tipologie di percorsi di conoscenza.

Prima di tutto è un percorso di formazione che intende fornire competenze teoriche e tecniche nel campo multimediale e, in particolare, sulla produzione video. In secondo luogo è un'attività di ricerca sul contenuto "professione educatore" e, in questo senso, ha come obiettivo la realizzazione di una documentazione attiva⁶.

4 Luigi Guerra, intervento al Convegno "La documentazione educativa" del 5 novembre 2009, registrazione video alla seguente url: http://www.youtube.com/watch?v=4z-VBUf_D6IU.

5 Il video complessivo è consultabile nel canale youtube del Dipartimento di Scienze dell'educazione alla seguente url: <http://www.youtube.com/watch?v=pYcuYRoxTLg-&feature=c4-overview-vl&list=PLDC039E56C608D4A9>.

6 La documentazione attiva è il processo che attraverso l'azione di raccolta d'informazioni restituisce in forme diverse la storia di un'esperienza (evento, processo, percorso) con l'obiettivo di stimolare nuovi interrogativi, progetti e stimoli per ulteriori ricerche e approfondimenti. Si distingue da quella passiva che ha il solo scopo di mostrare l'esperienza come accadimento e fatto concluso e, in questo senso, è esclusivamente materiale da archivio.

Il materiale video e le fasi di postproduzione sono stati reperiti e prodotti insieme agli studenti, così come la progettazione della struttura del video e le scelte stilistiche e di comunicazione circa il contenuto. Da un lato, si è sviluppato l'approccio al linguaggio della documentazione attraverso lo strumento del video, con particolare attenzione agli aspetti formali dell'attendibilità, della coerenza e della semplicità espositiva. Dall'altro si è cercato di stimolare la riflessione sul lavoro dell'educare cercando di restituire un messaggio problematizzante che avesse la capacità di far conoscere questa professione e di promuoverne aspetti specifici come temi di riflessione e approfondimento.

La questione centrale era: far emergere elementi epistemologici che caratterizzano l'esperienza dell'educatore nella dimensione della pratica educativa.

Lo scopo principale era quindi svelare alcuni aspetti della complessità della professione dell'educatore attraverso la narrazione delle storie degli educatori stessi. Operazione questa che non intende denunciare lo stato di parziale abbandono in cui versa il mondo del sociale, né costruire un manifesto etico ed estetico di tale professione. Tale svelamento intende al contrario sviluppare processi di riflessione, generando possibili e nuovi scenari di apprendimento, insieme a nuovi interrogativi, nel tentativo di stimolare conoscenza e direzioni di ricerca intorno a tale professione.

L'interessante di questa impostazione generale è quindi la molteplicità dei piani di conoscenza coinvolti che, partendo da una prospettiva esperienziale (il laboratorio multimediale, la narrazione delle storie degli educatori), s'intrecciano dinamicamente dando luogo a processi meta riflessivi.

Impressione, espressione e riflessione si mostrano nel medesimo tempo e spazio e trovano una traduzione nel concetto di spirale di conoscenza⁷ in cui implicito (inattuale, tacito, latente) ed esplicito (attuale, detto, manifesto) si mostrano nell'esperienza di formazione e nella proiezione della ricerca, attuali e future (Nonaka & Takeuchi 1997).

Si sottolinea l'aspetto dinamico e attivo di questo tipo di documentazione che prevede la sua diffusione in termini informativi, ma, soprattutto, l'utilizzo in direzione didattica come vedremo nell'ultima parte di questo contributo.

6. Sull'implicazione sociale: la ricerca del titolo

Il titolo del video, "Implicati sociali", è stato scelto alla fine del lavoro traendo spunto dalle parole dell'educatore di Torino che definisce gli educatori in questo modo.

Nel corso che abbiamo realizzato sussistono molti nodi d'implicazione: gli educatori, come implicati sociali, i corsisti implicati nel processo di apprendimento e come ricercatori (loro stessi potranno diventare educatori).

7 Il presupposto fondamentale del modello dinamico della creazione di conoscenza è che la conoscenza umana si crea e si diffonde attraverso l'interazione sociale tra conoscenza tacita ed esplicita: tale interazione è chiamata "conversione di conoscenza". Le due tipologie di conoscenza si diffondono in termini sia qualitativi che quantitativi attraverso un processo sociale tra individui che esula dai confini interiori della stessa persona: l'individuo, infatti, non può considerarsi mai isolato dall'interazione sociale. Nello specifico, Nonaka e Takeuchi, individuano quattro modalità di conversione della conoscenza: da Conoscenza tacita a Conoscenza esplicita: Socializzazione; da Conoscenza esplicita a Conoscenza tacita: Interiorizzazione; da Conoscenza esplicita a Conoscenza esplicita: Combinazione.

Per apprendere e ricercare è necessario “implicarsi”, cioè, prendendo come riferimento la definizione di M. Lobrot, impegnarsi in qualche cosa, aderire a un certo impianto valoriale (Montecchi 2012). Lobrot definisce implicazione attiva quella che si pratica nei gruppi, siano essi di formazione, formali o informali, che determina l'appartenenza e la determinazione individuale. È un processo che parte dall'interno, che tuttavia si qualifica nelle caratteristiche specifiche riguardo al punto di vista e al ruolo del soggetto in un determinato contesto e ambito. L'implicazione passiva è viceversa un fenomeno esogeno, che proviene dall'esterno: “è tutto ciò che ci costringe, che s'impone a noi, determina e limita le nostre vite”. In questo senso, “essere implicato” richiama al senso giuridico (essere implicato in un affare), ma anche a un distanziamento consistente dalla possibilità di essere autori del proprio progetto esistenziale, sempre tesi e ipertesi a comprendere “le determinazioni che ci alienano in una situazione” (Lapassade, Hess & Weigand 2006).

Entrambi i fenomeni d'implicazione devono essere presi in considerazione, pur all'interno di possibili visioni antinomiche, e adottati come vertici analitici per comprendere appieno ciò che si è voluto attivare in questo lavoro.

In questa prospettiva, uno dei problemi della professione dell'educatore è legittimare il proprio ruolo e la propria funzione, avere cioè un riconoscimento diffuso circa il valore e il senso di ciò che si fa. Senza entrare nell'analisi dei fattori che determinano questo stato di cose, è opportuno soffermarsi su un elemento cruciale: educare non è solo un lavoro. La responsabilità educativa è diffusa nella società e molti sono i ruoli che in qualche modo hanno tale funzione. Ora, se parliamo di educare, allora siamo tutti “implicati sociali”, ma ciò che distingue il lavoro educativo dal solo impegno è la consapevolezza e l'aver strumenti per comprendere come, dove e perché siamo implicati.

Lo studente-ricercatore di scienze della formazione è implicato attivamente e passivamente: da un lato è immerso nel processo d'apprendimento e dall'altro è futuro protagonista delle contrazioni sociali della professione educativa. Ciò rende altamente efficiente la sua capacità di attivare un processo creativo di combinazione degli elementi conoscitivi e contribuire in modo efficace alla realizzazione di un prodotto che soddisfi l'obiettivo di realizzare un prodotto “vivo” che contribuisca a far approfondire la conoscenza di questa professione e, soprattutto, possa essere uno strumento didattico.

7. Laboratorio “Lo sguardo oltre il muro”⁸ - Proiezione del video Implicati sociali

Come strumento di lavoro nella didattica, questo tipo di prodotto video si rivela particolarmente utile perché caratterizzato da una forte carica maieutica. Fa parte di quelle attività di didattica attiva che muovono il pensiero e facilitano l'estrapolazione di contenuti di conoscenza nell'attimo dialettico tra teoria e pratica: non c'è libro che potrebbe fare altrettanto, non sarebbe possibile confrontarsi con tanta esperienza pratica in così breve tempo.

Nel laboratorio è proposta la visione del video e agli studenti è richiesto di esprimere le impressioni “a caldo” sui temi che hanno maggiormente attratto la loro attenzione.

8 Laboratorio professionalizzante del Corso di laurea per Educatore sociale – Scienze della Formazione – Università di Bologna tenuto dalla dott.ssa Sara Donini.

8. Impressione ed espressione: cosa ti ha colpito?

Per comprendere ciò che ha stimolato la visione, riportiamo alcune tra le tante questioni evidenziate dagli studenti. Il primo aspetto che molti di loro sottolineano è la passione:

“mi è rimasta impressa la passione con cui parlano”, “la voglia e l’entusiasmo degli educatori nel parlare della loro professione”. Unito a questo tema, colpisce la resilienza che gli educatori mettono in campo: “mi ha colpito come, nonostante tutte le varie difficoltà e la scarsa attenzione che gli dà lo Stato e le varie strutture pubbliche, continuano ad impegnarsi e a cercare sempre delle soluzioni”, “l’energia che questi educatori impiegano nel loro lavoro, anche se è poco riconosciuto nonostante il ruolo impegnativo che rivestono”. E ancora “mi è rimasto impresso di questo video la grande importanza del lavoro dell’educatore nella nostra società nonostante non sia riconosciuto e confuso con altre professioni”.

Poi, ci sono molti riferimenti al difficile compito a cui sono chiamati gli educatori: “quello che mi ha colpito nel video è stato il fatto che più di un educatore ha ribadito il concetto che questo mestiere è fatto di alti e bassi, di successi e di insuccessi. Mi ha colpito perché spesso si pensa, o si spera, che il lavoro dell’educatore abbia un esito sicuro di riuscita, che cioè si posseggano gli strumenti giusti per gestire e risolvere qualsiasi tipo di problematicità, che non è possibile sbagliare. Ma si ha a che fare con “materiale” umano e, quindi, non è così”.

Ci sono anche interessanti confronti ed echi personali con la propria esperienza di vita: “quello che mi ha colpito è stato il tema del “ghetto” (così lo chiamo io) il fatto che in base alla provenienza dei ragazzi si formano di conseguenza dei gruppi ben distinti. Mi ha colpito perché quando andavo alle superiori era il tema molto trattato, io ho frequentato un istituto professionale come operatore tecnico dei servizi sociali e da una scuola come questa ci si aspetta che non ci sia il problema ghetto o marginalità invece per noi era all’ordine del giorno”. Questa dimensione si esprime anche nel tema dell’implicazione personale e di ruolo: “quello che mi ha colpito del video e che io condivido a pieno è stato quando l’educatore di Torino ha definito il suo mestiere come un mestiere “moderno” ovvero sempre pronto a nuovi “casi” e sfide da affrontare, è un mettersi alla prova anche per l’educatore stesso e non solo per la persona a cui diamo o chiede aiuto”.

La dimensione operativa del lavoro dell’educatore è raccolta dagli studenti nelle sfumature creative: “mi ha colpito molto il maestro che va a casa dei ragazzi per portarli a scuola, che li sveglia. Il suo essere quindi realmente dentro alla vita dei ragazzi quasi sostituendosi alla madre che invece non aveva svegliato il proprio figlio. Credo che esprima il coinvolgimento in prima persona dell’educatore, la sua sincerità e la dimensione umana che richiede il ruolo dell’educatore”

Infine, la chiusura del video tocca in profondità la sensibilità degli spettatori: “l’azione senza pensiero è come il fuoco senza ossigeno”. Uno dei commenti più interessanti è: “la prima cosa che mi ha colpito di più è questa citazione dell’educatore di Torino, il fuoco senza ossigeno si spegne, come si spegne il pensiero senza l’agire. L’educatore oltre che pensare deve poter mettere in atto i suoi pensieri”.

9. Riflessione: domande

Concludiamo con la parte più riflessiva, che si articola nelle domande che gli studenti avrebbero voluto fare agli educatori del documentario. Le trascriviamo senza commenti, poiché esse lasciano aperte le tante questioni specifiche relative alla complessità di questa professione.

I problemi dei ragazzi quanto condizionano la tua vita e vivi questa influenza in modo positivo come stimolo o è pesante il pensiero di risolvere i loro oltre ai tuoi problemi? La tua esperienza lavorativa precaria non ti fa pensare in maniera egoistica a volte? Cosa ti conforta e ti fa andare avanti? Come gestire gli insuccessi? Essi sono temuti in qualsiasi tipo di lavoro e vengono visti come fallimento personale. Quale è l'atteggiamento giusto? Come si riparte dopo un insuccesso? A distanza di anni, come gestiscono la mortificazione generale che la figura dell'educatore subisce quotidianamente? Quali aspettative, speranze ha l'educatore nei confronti della propria utenza? Nonostante le difficoltà di assunzione, contratti e soldi avete mai pensato di cambiare lavoro? Che idea ha del tuo lavoro chi ti sta accanto? Come reagiscono i ragazzi quando gli educatori offrono aiuto? C'è collaborazione, c'è rete sociale? Quali sono i rapporti con la famiglia del minore, con la scuola? Come avviene l'approccio iniziale con i ragazzi? Questi educatori di strada non hanno paura di svolgere questa attività? Non è pericolosa? Hai avuto mai paura nel trovarti in una situazione o davanti ad un problema e non saper come muoverti? Quali sono state le tue sensazioni quando hai iniziato a fare l'educatore di strada?

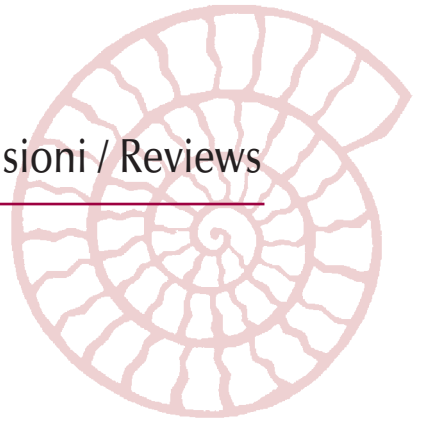
I ragazzi reagiscono sempre positivamente alla vostra offerta di aiuto? Perché fare l'educatore se poi probabilmente bisogna sacrificare altre cose della propria vita a causa di contratti che retribuiscono poco e non sono nemmeno a tempo determinato? C'è qualcosa che non ti piace nel tuo lavoro?

Allo stato attuale qual è la posizione delle istituzioni riguardo agli educatori di strada? Si riesce a mantenere separate la sfera personale da quella professionale? Come si può superare la divisione gruppale su basi etniche? Come si fa a concentrare le attività di un progetto per arrivare agli obiettivi, se il tempo non è abbastanza? Quando hai creduto per la prima volta che il tuo lavoro stesse funzionando? Quanto il lavoro degli educatori influisce poi nella vita di tutti i giorni? Ci sono ragazzi che prendevano parte agli incontri che in seguito hanno voluto diventare educatori? Pensate che questo vostro essere educatori di strada possa aiutare a togliere i ragazzi dalla strada? Come si interviene quando sia la scuola sia la famiglia "abbandonano" il ragazzo perché molto problematico? Quale potrebbe essere secondo te la direzione da seguire per migliorare la situazione? Come ci si presenta e in che modo e in che direzione si avvia la relazione? Come viene affrontato un rifiuto da parte della famiglia? Perché occuparsi solo di poveri e migranti? Dopo aver riscontrato delle difficoltà avete mai pensato di lasciare questo lavoro? Se sì cosa vi ha fatto cambiare idea? Come è visto dai genitori quando lei viene a casa a cercare il suo figlio? Quanto è difficile per una donna vivere l'esperienza dell'educatrice di strada, visti i rischi e i pericoli? Come fare per non diventare troppo invadenti? Fino a che punto può arrivare l'educatore di strada per convincere i ragazzi che c'è un limite? Quali sono i vantaggi del fare educazione in strada piuttosto che in un servizio? Perché fare l'educatore (per scelta) debba implicare cambiamenti in altre scelte di vita?

Bibliografia

- Arnheim, R. (1974). *Il pensiero visivo*. Torino: Einaudi.
- Bettetini, G. (1984). *La conversazione audiovisiva: Problemi dell'enunciazione filmica e audiovisiva*. Milano: Bompiani.
- Corazza, L. (2008). *Internet e la società conoscitiva*. Bologna: Clueb.
- Corazza, L. & Ferrari L. (eds.), (2012). *Videoculture: Tra formazione, didattica, ricerca*. Bologna: Clueb.
- Lapassade, G., Hess, R. & Weigand G. (2006). *Analyse institutionnelle et socianalyse*. Paris: AISF.
- Montecchi, L. (ed.), (2012). *Implicazione*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *The Knowledge Creating Company: Creare le Dinamiche dell'Innovazione*. Milano: Guerini.

Recensioni / Reviews





Massimo Baldacci, Franco Frabboni,
Umberto Margiotta
Longlife/Longwide learning.
Per un Trattato Europeo della Formazione¹

Chiara Urbani

Università Ca' Foscari di Venezia
chiara.urban@email.it

Il testo concorre a delineare le premesse per un Trattato Europeo delle Scienze della Formazione attraverso un organico e articolato complesso di argomenti, contributi e riflessioni di eminenti pedagogisti e studiosi quali Massimo Baldacci, Franco Frabboni, Umberto Margiotta.

Il saggio costituisce per il lettore una proficua opportunità di riflessione grazie alla quale poter articolare una risposta alle sollecitazioni indotte dai mutamenti globali che rendono obsoleti i modelli formativi tradizionali sottoposti alle pressioni indotte dalle ambiguità emergenti e dalle contraddizioni semantiche poste dall'età contemporanea. Entro tale quadro interpretativo, gli autori intendono ampliare il significato della Formazione, articolandolo all'interno di un percorso di analisi e di argomentazione dei nodi concettuali e pedagogici più rilevanti. Partendo dall'evoluzione della normativa europea delle politiche formative, si considera la prospettiva prevalente² di identificazione del concetto di Formazione

col ruolo di motore della crescita economica e dello sviluppo sostenibile. Ne discende un'interpretazione della formazione come finalizzata alla tutela e promozione occupazionale, secondo una prospettiva di incremento della produttività e delle relative prestazioni economiche.

Il testo si colloca nel solco di tali problematiche e mira alla loro esplicitazione, conducendo un'indagine volta a definire, secondo uno stile argomentativo ed interpretativo, le linee guida di rinnovamento e qualificazione del significato stesso delle politiche formative secondo il binomio crescita economica/coesione sociale.

Emerge l'esigenza di un nuovo indirizzo di *Longlife/Longwide learning* capace di esprimere una nuova politica europea formativa unitaria ed integrata, cui i singoli Paesi si possono ispirare esercitando una traduzione coerente di paradigmi pedagogici accreditati con le relative specificità contestuali e situazionali.

Il rinnovamento auspicato dagli autori nell'ambito delle Scienze della Formazione

- 1 Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 164.
- 2 Dalla *Strategia europea per l'occupazione* del 1997 (SEO) del vertice del Lussemburgo al Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, l'Unione Europea legittima chiaramente il ruolo della formazione all'interno di un contesto di "economia della conoscenza" che non può prescindere dal saldo possesso di competenze personali e professionali che vano rinnovate ed alimentate costantemente, in una prospettiva di apprendimento permanente lungo l'intero arco dell'esistenza umana (*Longlife learning*) per garantire una crescita sostenibile e percorribile a lungo termine. La *Strategia per la crescita e l'occupazione* definita a Lisbona nel 2000 e rilanciata nel 2005 afferma la centralità della piena occupazione allargata, favorendo la transizione delle politiche del lavoro dalla tradizionale polarizzazione sulla formazione e l'orientamento professionale alla considerazione di aspetti strutturali quali l'incontro domanda/offerta, la riduzione della disoccupazione e l'implementazione di misure di incentivazione all'impiego, allargando cioè il contesto della formazione a problematiche sociali generali di razionalizzazione dei percorsi e ottimizzazione dei risultati.

risulta percorribile sia attraverso un nuovo e fondativo ripensamento dell'epistemologia disciplinare, sia promuovendo il riconoscimento della sua specificità identitaria. L'identità della Formazione e la sua fondatezza pedagogica vengono oggi definite dal valore assegnato all'agentività individuale, in quanto garante di autenticità formativa. Si realizza così un distanziamento dal paradigma che ha fondato la politica europea del dopo Lisbona. Essa intendeva promuovere, come già accennato, due prospettive di significato: da un lato il miglioramento dell'occupabilità e dell'adattabilità dei lavoratori in funzione del mantenimento delle condizioni di massimizzazione del rendimento economico-produttivo, secondo la logica del capitale umano³. Dall'altro, la promozione di una cittadinanza attiva, al fine della riduzione delle disuguaglianze socio-culturali tramite la cooperazione e la solidarietà sul piano intersoggettivo e internazionale.

Nella traduzione/applicazione pratica dei documenti ufficiali si è privilegiata una lettura della Formazione in chiave soprattutto professionalizzante, in ragione delle necessità di mantenimento e/o implementazione dell'occupabilità in funzione tecnico/produttiva ed economica. Ciò ha fatto prevalere un'interpretazione monodimensionale, che ha penalizzato gli obiettivi di partecipazione e inclusione sociale promossi dalle politiche, riducendone la portata innovativa. Analogamente, sembra quasi che l'interpretazione concettuale e metodologica della Formazione così derivata abbia causato un fraintendimento dei principi socio-culturali ed umanistici di riferimento: il lavoro cioè è stato interpretato, nell'applicazione pratica dei documenti legislativi, come l'ambito privilegiato di integrazione ed appartenenza sociale, di inclusione e partecipazione alla cittadinanza attiva (secondo la *Job Strategy* indotta dall'OCSE) anziché essere considerato secondo il suo valore personale, che lo interpreta come una delle op-

zioni di scelta possibili tra alternative diverse di funzione realizzativa. Ad ulteriore conferma, le attuali tendenze delle politiche del lavoro tendono ad offrire percorsi formativi in funzione di compensazione/sostituzione dei periodi di inoccupazione, finalizzati al re-inserimento lavorativo; ciò determina un posizionamento del significato della Formazione in relazione al principio di condizionalità (offerta di formazione in funzione del lavoro), esprimendo una tendenza utilitaristica di mercificazione de-umanizzante dell'individuo. Si rileva inoltre l'emergenza di una nuova criticità in ordine all'uguaglianza delle opportunità e alla sua correlazione alle disponibilità formative: spesso chi già possiede un'adeguata formazione di base è il destinatario di ulteriore investimento formativo, producendo paradossalmente un ampliamento della divaricazione esistente in termini di equità sociale e opportunità di accesso. Una formazione qualificante e realmente attivante, coniugata secondo la declinazione del *welfare to learning*, considera che anziché "configurare la formazione e l'apprendimento permanente come fonte di compensazione, come reali fattori di conversione, di potenziamento delle capacità produttive e di partecipazione attiva in senso lato, al contrario li rendono fattori di stratificazione sociale e perfino di discriminazione"⁴.

Il saggio qualifica in tal modo una nuova proposta che intende affermare l'esigenza e praticabilità di una Formazione dall'ampio fondamento pedagogico, capace però di sviluppare (nella sua traduzione pragmatica) percorsi multipli individuali e sociali, capaci di contribuire in misura decisiva alla costruzione/strutturazione del benessere individuale e sociale, e alla promozione della libertà sostanziale. In tal modo il significato stesso della Formazione riesce a svincolarsi da logiche meramente tecnico-produttive, fondate su un'interpretazione indebita, in termini strumentali, di valenza immateriale.

- 3 Si interpretano le logiche sottese alle politiche europee in relazione alla teoria del capitale umano espressa da Becker (Becker G.S., *Human Capital*, Columbia University Press, New York 1964) che esprime, sul piano politico-sociale, la correlazione esistente tra investimento istituzionale in formazione/istruzione e massimizzazione del ritorno economico nei termini di incremento del Prodotto Interno Lordo. Sul piano personale, la validità di tale correlazione si traduce nell'incremento del differenziale retributivo individuale.
- 4 U. Margiotta (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale, in *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori, 145.

Il Trattato sulla Formazione si rivolge a insegnanti e formatori per la preminenza e puntualità delle tematiche affrontate: alla luce della centralità riconosciuta al tema delle capacitazioni individuali e sociali, appare oggi quanto mai urgente un profondo ripensamento/rivisitazione delle pratiche e metodologie formative, in coerenza con la prospettiva del *Longlife learning* e con la diffusa interpretazione secondo il cui lo sviluppo individuale risulterebbe tanto più efficace quanto più precocemente introdotto dal sistema d'istruzione di base⁵. Inoltre, l'accento posto sulle capacitazioni e sulla realizzazione dei funzionamenti esistenziali⁶ contribuisce a stimolare il distanziamento dall'approccio formativo tradizionale che caratterizza molto del dibattito sul riconoscimento/certificazione delle competenze. Infatti, molte ricerche e approcci si concentrano su una composizione quasi artificiosa dei significati sottesi al concetto di competenza, senza approdare ad una chiarificazione pratica e metodologica, capace cioè di esprimere e comprendere il significato dell'abilitazione personale nei termini dell'agentività individuale, considerata nella sua validità di modello paradigmatico alla base di ogni apprendimento significativo.

Nelle diverse parti del testo, studiosi e i

ricercatori potranno inoltre trovare una riflessione profonda ed articolata sul concetto di Formazione, esaminato lungo una prospettiva diacronica e strutturale di mutamento dei paradigmi di riferimento cui associare il significato di volta in volta attribuito a termini quali istruzione, educazione, formazione e i processi di contaminazione/compenetrazione reciproca.

Il primo contributo delinea una contestualizzazione circa la transizione in atto tra un sistema di *welfare state* di tipo assistenzialistico ed assicurativo, passivo e centralizzato, verso un *active welfare* di potenziamento/attivazione delle risorse individuali, finalizzate alla realizzazione della libertà sostanziale secondo il modello teorico proposto dall'economista indiano A. Sen. Ne deriva un modello di formazione ad apprendimento permanente (*Longlife learning*) centrato sulla responsabilità sociale di cittadinanza attiva, che ridefinisce il concetto stesso di formazione: nel discostarsi dalla tradizionale attività di progettazione di contenuti/corso, la formazione si riconfigura in qualità di attivazione/mobilizzazione delle condizioni di sviluppo. Tali condizioni consistono nei processi di propagazione/diffusione di forme di crescita individuale e di gruppo, in un contesto che è sociale pri-

- 5 Nel quadro delle ricerche sull'educazione prescolastica, non c'è accordo sull'efficacia dell'"istruzione pre-primaria" (OCSE, 2009) in funzione di benefici sullo sviluppo individuale. Studi derivati dal programma statunitense Head Start (1964-1999) dimostrano un miglioramento delle prestazioni scolastiche successive, anche se c'è disaccordo sull'efficacia a lungo termine. Iniziative e ricerche "pionieristiche" quali il Perry Preschool Project degli anni Sessanta segnalano che la precocità della rimozione/prevenzione dello svantaggio socio-culturale produce benefici sugli apprendimenti scolastici e sul futuro personale. Nel corso di una presentazione al Congresso degli USA nel 2003 J. Brooks-Gunn, professore di sviluppo infantile della Columbia University di New York ha rilevato i risvolti socio-culturali che servizi qualificati per l'infanzia producono sul tessuto familiare (liberazione dell'occupazione femminile, riduzione della povertà ecc.). Studi di Esping-Andersen rilevano come l'educazione prescolastica, per essere realmente efficace in termini formativi, vada perseguita secondo un modello pluridimensionale dove aspetti socio-relazionali, affettivi ed emotivi si allineino a quelli cognitivi. Il Progetto Genitore-Neonato di Oxford raccomanda piuttosto l'importanza di interazioni sociali di qualità tra bambino e adulto per lo sviluppo neuropsichico, evitando l'inserimento precoce in strutture educative dove, verosimilmente, l'interazione educativa si riduce in relazione all'alto numero di bambini presenti.
- 6 È esplicito il riferimento alle teorie dell'economista indiano A. Sen (2000) *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori. L'autore propone come obiettivi di realizzazione personale e benessere sociale la garanzia dell'esercizio della libertà sostanziale [vedi A. Sen (1997) *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari: Laterza] che si raggiunge attraverso lo sviluppo delle *capabilities*, intese come opportunità di scelta tra diverse alternative di attivazione/mobilizzazione delle proprie aspirazioni e dotazioni individuali al fine della realizzazione dei propri *functionings* individuali e sociali, in ordine a funzioni di stato e azione.

ma ancora che organizzativo. Nel secondo capitolo Frabboni tratteggia, secondo il suo personalissimo stile metaforico ed evocativo, il quadro delle politiche europee e le relative ricadute formative, impegnate a tradursi sia nella prospettiva sincronica e trasversale del Sistema Formativo Integrato che coniuga i tradizionali contesti istituzionali di apprendimento con quelli non formali e informali, sia nella prospettiva diacronico-longitudinale della *Lifelong education*, che investe l'intero arco dell'esistenza umana. Di seguito, il contributo di Baldacci indaga il concetto di formazione in riferimento alla categorizzazione dei livelli d'apprendimento di G. Bateson⁷: se l'istruzione sembra corrispondere ad un proto-apprendimento di acquisizione di base (abilità e capacità) e l'educazione ad un deutero-apprendimento di strutturazione di abitudini mentali e stili cognitivi, ne discende che, per Baldacci, il concetto di Formazione vada inteso come matrice originaria e primigenia, capace di comprendere entro un paradigma unico i suoi aspetti costitutivi dell'istruzione e dell'educazione, in virtù della sua intrinseca aspirazione all'evoluzione e al miglioramento a lungo termine. I nuovi paradigmi della Formazione vengono descritti dalla Minello come transizione da una situazione di frammentazione disciplinare al riconoscimento della loro intrinseca complementarità: la loro integrazione conduce ad un'epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo-formativi, non interpretabili in senso enciclopedico bensì identificandone i nuclei concettuali caratterizzanti e definenti le specificità dell'educativo da un lato, e del formativo dall'altro. Nell'ultimo capitolo Margiotta conclude le sue riflessioni riprendendo la necessità di un distanziamento tra Lavoro e Formazione per una sua pronta riqualificazione in senso pedagogico: il percorso formativo si traduce in spazio di sperimentazione esplorativa delle potenzialità e disposizioni personali per l'attivazione di responsabilità in senso progettuale, al fine della costruzione dell'identità personale. Il *Longlife learning* asserge così a principio ispiratore delle politiche formative ed occupazionali, capaci di incidere sia a livello personale che sui fattori strutturali in grado di garantire l'uguaglianza delle opportunità e il diritto

all'inclusione e alla partecipazione sociale. Coerentemente, il superamento dell'influenza della teoria del capitale umano sulle politiche risulta praticabile solo assumendo la prospettiva di un "welfare delle capacitazioni" di attivazione del capitale formativo individuale, in luogo di quello meramente centrato sulle competenze.

Il saggio consegna al lettore, attraverso i diversi contributi degli autori, un'interessante prospettiva di ripensamento di strategie formative coerenti e puntuali con le nuove esigenze contemporanee, contribuendo alla rimodulazione tanto degli orientamenti metodologici e stili educativi prevalenti che della ridefinizione dei paradigmi della ricerca educativa e pedagogica. Ciò implica innanzitutto la disamina delle problematiche concernenti la costituzione del capitale formativo individuale. La finalità sottesa alla formulazione di un Trattato Europeo della Formazione coincide con la volontà di affermare un significato della Formazione in senso emancipativo, alternativo alla sua spendibilità strumentale in funzione occupazionale (come sembrerebbe emergere, invece, dai documenti europei). Il nuovo senso attribuito alla Formazione favorisce, attraverso il potenziamento delle risorse personali, un processo di *empowerment*/abilitazione in senso realizzativo dei funzionamenti individuali. Una nuova frontiera della Formazione auspicabile solamente attraverso un riorientamento del significato sotteso alle politiche formative europee.

Il testo realizza quindi, complessivamente, un excursus attorno alle tematiche di riconoscimento e legittimazione della Formazione, sostenendo la necessità di un cambiamento profondo dei metodi e degli stili di ricerca nell'ambito delle Scienze della Formazione e dell'Educazione, in relazione alle nuove finalità educative centrate sul soggetto, nei termini sia dell'apprendimento che della definizione del suo capitale formativo. Le Scienze della Formazione devono aprirsi all'approccio enattivo delle trasformazioni della conoscenza e dell'esperienza secondo il binomio *Longlife* di tipo longitudinale/diacronico dell'apprendimento lungo l'intero arco dell'esistenza umana, e quello *Longwide* di tipo trasversale/sincronico di legittimazione dei contesti d'apprendimento formali, non formali ed informali.

7 Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.



Pier Giuseppe Rossi
Didattica enattiva.
Complessità, teorie dell'azione,
professionalità docente¹

Francesca Coin

Università Ca' Foscari di Venezia
francesca.coin@ordinepsicologiveneto.it

Con quest'opera Rossi intende portare alla luce le relazioni esistenti all'interno di alcune tematiche principali della didattica quali: la centralità e l'autonomia dello studente, il ruolo dell'esperienza, la relazione circolare tra teoria e prassi, la professionalità, la complessità, la caratteristica personale e costruttiva delle conoscenze, l'azione e l'enattività. Troppo spesso queste tematiche vengono affrontate separatamente dai diversi approcci: didattici, psicologici e pedagogici, senza che se ne possano cogliere appieno le dovute connessioni, i riferimenti storici o addirittura le potenzialità. L'analisi delle pratiche educative richiede il contributo di diverse scienze, ognuna delle quali deve ricoprire una posizione chiara e definita. In questo momento si rende dunque essenziale delineare quale posto la didattica occupi all'interno di tale quadro. La teoria dell'azione e l'enattivismo favoriscono l'interazione tra le scienze e permettono, in questa sede, di chiarire alcuni dubbi epistemici. La didattica viene de-

finita come "settore della pedagogia che ha per oggetto lo studio dei metodi di insegnamento" (Vocabolario della lingua italiana Zingarelli, 1986). Il suo oggetto specifico è lo studio della pratica d'insegnamento, inteso attraverso il miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza sia dell'insegnamento del docente che dell'apprendimento dell'allievo. Tale disciplina sembrerebbe dunque seguire un progetto mirato, razionale, eppure resta tutt'oggi imprecisata la sua posizione all'interno delle scienze dell'educazione (Damiano, 1993). La maggior perplessità riguarda l'ancora vivo, anche se ormai datato, dibattito tra i due approcci, idealista e scientifico, della didattica. Comunemente, si ritiene che mentre psicologia e neuroscienze applichino protocolli di ricerca nelle loro esplorazioni scientifiche, le affermazioni della didattica poggino spesso su informazioni aneddotiche, osservazioni spontanee, elementi ricavati dalla riflessione sulle pratiche agite in contesto. Questo talvolta creerebbe difficoltà

1 Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli, pp. 160.

nell'accostare i risultati della ricerca didattica a quelli delle altre discipline. "Eppure la maggioranza dei problemi analizzati dalle varie comunità scientifiche è situata in territori di frontiera e l'approccio disciplinare, che sembra proporre una visione specialistica, può divenire un limite per la ricerca, in quanto poco efficace per l'analisi dei problemi complessi" sostiene fermamente Pier Giuseppe Rossi (p. 37). Le nuove necessità della scuola, l'urgenza di costruire un curriculum organico per la formazione degli insegnanti, l'introduzione delle nuove tecnologie esigono relazioni strette tra le discipline, coerenza e soprattutto una co-disciplinarietà scevra da gerarchie.

Da ormai un quindicennio si aggira tra la rete e la carta stampata la silenziosa proposta di una didattica più attuale, in grado di sorpassare quella classica. L'innovativa Didattica enattiva di P.G. Rossi e il possibile avvento della Neurodidattica, proposta nello stesso periodo da P.C. Rivoltella, hanno dato finalmente voce a questa mozione, ponendo le basi per una robusta rivoluzione culturale in ambito formativo. Entrambe hanno origine dalla corrente filosofica definita *Enattivismo*, una posizione della filosofia della mente che deriva dai cosiddetti proto-esternalisti. Secondo i principi di F.J. Varela e H. Maturana, la caratteristica fondamentale dei sistemi viventi è una struttura organizzata al fine di mantenere e rigenerare nel tempo la propria unità e la propria autonomia rispetto alle variazioni dell'ambiente, tramite propri processi costituenti che contribuiscono alla ri-generazione e al mantenimento del sistema. La mente sarebbe quindi dipendente o identica alle interazioni tra il mondo e i soggetti. Secondo K. O'Regan e A. Noe la mente è costituita dalle *contingenze senso-motorie* tra il corpo del soggetto e il mondo circostante. In breve, l'Enattivismo è una forma di esternalismo, a volte focalizzato sugli aspetti cognitivi e semantici, altre volte rivolto anche agli

aspetti fenomenici della coscienza. Questa teoria riceve sostegno da altre posizioni tra cui la *embodied cognition* o anche dalla cognizione estesa. L'Enattivismo potrebbe sfidare le neuroscienze e proporre nuovi modi di intendere le basi neurali della percezione e della coscienza. Eppure Rossi tiene fede al proprio intento, sottolineando la complementarità dei due approcci senza porre nessuno di essi in posizione di eccessiva centralità.

Il testo di Rossi è edito all'interno della collana "il mestiere della pedagogia" diretta da Massimo Baldacci ed è rivolto agli insegnanti e a quanti operano nel settore dell'educazione e della formazione; tuttavia chi si aspetta di trovare una "guida all'uso" della Didattica enattiva, si troverà più a suo agio nella seconda metà dell'opera.

Il testo è, infatti, articolato in due parti: nella prima l'autore cerca di trovare la giusta collocazione della didattica all'interno dell'ampio quadro delle scienze dell'educazione, partendo dall'analisi delle interazioni tra apprendimento e insegnamento, teoria e pratica, azione ed enazione. Nella seconda parte, invece, cerca di avvicinare l'enattività alla didattica, precisandone maggiormente i dispositivi e la professionalità. La spiegazione segue una traiettoria a spirale, portando alla luce tematiche che sembrano riemergere ritmicamente tra i capitoli; l'azione e l'enattivismo favoriscono la relazione tra i suddetti argomenti.

Rossi intende la didattica come quel sistema complesso che sorge nel particolare momento spazio-temporale in cui i due processi, solitamente paralleli, di insegnamento e apprendimento hanno modo di incontrarsi, sovrapporsi ed intrecciarsi. La prassi educativa classica, che mantiene nella propria linearità l'asimmetria tra docente e studente, non spiega esaurientemente il prodigio che avviene a livello sia relazionale che cognitivo nell'azione della didattica. Il principio della Didattica enattiva mette in evidenza proprio


questo: "Durante l'azione didattica si costruiscono reti cognitive, affettive e relazionali. Tale fare non produce conoscenza, ma è esso stesso conoscenza, non è funzionale a un prodotto finale, ma è esso stesso produzione, in quanto la trasformazione del sistema si reifica durante l'azione o, meglio è l'azione stessa. Durante l'azione il sistema co-evolve insieme alle traiettorie dei singoli soggetti". (p. 25). È necessario superare il determinismo dei modelli classici dell'apprendimento, basati sulla mera relazione causa – effetto: l'uomo è un complesso sistema autopoietico che si modifica nell'interazione con l'ambiente in base alle proprie strutture interne. È questo cambiamento che definisce l'apprendimento. Ma docente e discente devono essere consapevoli del proprio *habitus*, della propria autonomia, della propria potenzialità di subire e allo stesso tempo apportare cambiamenti al sistema, di partecipare all'azione e di osservare la circolarità tra mezzi e fini che si viene a creare, perché è da ciò che nasce una costruzione condivisa di saperi. Le modificazioni che avvengono durante l'azione didattica sono molteplici, contemporanee e multidirezionali: "il docente apprende mentre sviluppa la propria professionalità e contemporaneamente il sistema classe si modifica durante l'azione didattica in base al suo accoppiamento strutturale con l'ambiente socio-culturale." (p. 83). Sotto questa nuova ottica, la progettazione didattica assume nuove forme, di cui complessità e professionalità sono le parole chiave. La progettazione diviene simultanea all'azione didattica poiché gli obiettivi non sono più predefiniti ma si disseminano lungo il processo di creazione *learning*

world, "mondi di apprendimento", in cui si superano i confini tra sistema e ambiente, mente e corpo, didattica classica e nuove tecnologie, poiché tutto contribuisce a formare nuove percezioni, nuove rappresentazioni, nuove conoscenze.

Tutt'ora restano aperte molte domande, riguardanti un'articolazione più dettagliata della Didattica enattiva, il suo rapporto con le altre discipline, tra cui, in primis, le neuroscienze, ma soprattutto come riempire di significato pragmatico alcuni termini sopracitati. L'enattivismo offre una nuova e interessante chiave di lettura, ma sta alla collaborazione tra ricerca e prassi quotidiana nella scuola trovare le risposte. Con quest'opera sintetica e scorrevole Pier Giuseppe Rossi fa molto più che mettere ordine sulle posizioni della didattica: le apre le porte ad un nuovo futuro creando un connubio, tra didattica ed enattivismo appunto, ancora poco esplorato ma sicuramente ricco di potenzialità prospettive che, se sfruttato coscienziosamente, permetterà all'istruzione di affrontare le problematiche future con metodo e fiducia.

Bibliografia

- Damiano E., *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, (Roma, 1993).
- Maturana H., Varela F., *El Arbol del conocimiento*, (1984) Organización de Estados Americanos, OEA; tr. it. L'albero della conoscenza, Garzanti editore, (Milano, 1992).
- Zingarelli N., *Il nuovo Zingarelli: Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, (Bologna, 1986).



Stefano Calabrese (a cura di) Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto¹

Luisa Salmaso

Università Ca' Foscari di Venezia
lusal@libero.it

Sommario

In questo volume viene presentata una selezione contemporanea di contributi sul pensiero narrativo esplorato secondo modelli neurocognitivi. Tre contributi del volume sono di studiosi italiani, gli altri contributi sono tratti dai volumi *Narrative Theory and the Cognitive Science*, *Why we read Fiction? Theory of Mind and the Novel*, *A companion to Narrative Theory*, di cinque autori statunitensi. Filo conduttore dei diversi saggi è il racconto come strumento di pensiero e di vita, studiato alla luce delle nuove metodologie di indagine cognitiva.

Il curatore del volume introduce il percorso con una breve ricognizione della narratologia o analisi del racconto, indicandone l'origine ne *La Morfologia della Fiaba* di Vladimir J. Propp del 1928, la cui metodologia venne ripresa dagli strutturalisti francesi degli anni Sessanta, in particolare Greimas, Barthes, Genette, Todorov, i quali si interrogarono ampiamente sulle unità minime di una narrazione, sulle leggi combinatorie e trasformazionali che

ne permettono l'invarianza, ma, soprattutto, sull'essenza fattiva del racconto oltre l'atto parlato, ovvero sulle azioni e le funzioni come supporto del racconto. L'autore ricorda che questi percorsi di ricerca hanno presentato dei limiti, i quali hanno portato ad un declino, ma anche allo slancio per l'attuale superamento delle dicotomie tra struttura e storia, testo e contesto, permanenza e variabilità, pensiero paradigmatico-astratto e pensiero narrativo-sequenziale. Tale superamento evidenzia una consapevolezza, che possiamo considerare attuale, tenendo conto dell'assunzione presentata dall'autore il quale sostiene che *i testi letterari favoriscono la sedimentazione dei modelli percettivi umani* (Calabrese, 2009). E questa viene, pertanto, considerata una base favorevole per l'incontro della narratologia con il cognitivismo e le neuroscienze (Herman, 2002, Bamberg, 2007), un incontro che possiamo considerare mediato dalle concettualizzazioni su schema e script, peraltro già introdotte, in ambito psicologico, da autori come Shank e Abelson, Minsky e Winograd nei primi anni

1 Calabrese S. (a cura di) (2010). *Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto*. Bologna: Archetipo Libri, pp. 256. Stefano Calabrese, ordinario di semiotica del testo nella Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia di Reggio Emilia. David Herman, Arts and Humanities Distinguished Professor, Department of English, Ohio State University.

Ottanta (cit. in Levorato, 1988). Così, dunque, rilevano il curatore e l'autore principale del volume: *leggere la realtà secondo schemi o modelli sequenziali differenti, costituirebbe una comprensione/accettazione sostenibile di altre culture o la reciproca accettazione da parte di generazioni educatesi rispettivamente prima o dopo la rivoluzione informatica* (Calabrese, ib.) ... *i racconti possono essere considerati come la strategia umana fondamentale nella gestione di problematiche relative a tempo, processo e cambiamento* (Herman, 2003).

Nella classica definizione in narrativa, il racconto è definito come una rappresentazione organizzata in sequenze di una serie di eventi strutturati nella quale sono sistemati in modo sovraordinato situazioni e avvenimenti, pertanto, secondo Herman (ib.), ogni narrazione *si radica potenzialmente ovunque, poiché la sua costruzione offre un sostegno a numerose pratiche e tipologie di azione*. Sembra questo uno dei motivi che permette, soprattutto in ambito statunitense, generatività e interesse in questo settore da parte di diverse discipline e settori di ricerca, che stanno procedendo in modo sempre più complesso ed articolato, spesso in connessione. Si deve tenere conto, infatti, che gli studi sulla narrazione e i modelli cognitivi permettono uno studio sinergico delle rappresentazioni e dei processi mentali intervenienti nella costruzione del significato delle storie, ma anche dei racconti in sé come modalità di costruzione di significati. Quindi, nel passaggio dai modelli grammaticali di Rumelhart (1975) e Mandler (1984), a quelli relativi alle rappresentazioni formali di reti causali di afferenti principalmente agli autori Stein, Trabasso e Albro (2001), Trabasso e van der Broeck (1985), si continua a considerare la narrazione come una costruzione di relazioni, sottolineando la necessità di porre le strutture semiotiche e le risorse cognitive in interazione con i processi e le condizioni socia-

li. Herman sottolinea in questa direzione l'importante contributo di Vygotskij (1974), che ha evidenziato le basi socio-interazionali dell'atto cognitivo, sostenendo la mediazione dei vari sistemi simbolico-culturali, ovvero, per le narrative, *i paradigmi semiotici*.

Uno dei *paradigmi semiotici* presentati nel volume, a cura di Lisa Zunshine, è quello che utilizza il *romanzo poliziesco*, come *palestra estrema di sfide cognitive* per esercitare le abilità meta-rappresentazionali e la Teoria della Mente, infatti, secondo l'autrice, le detective stories giocano con le nostre abilità meta-rappresentazionali portando all'estremo la capacità cognitiva di conservare informazioni sulla base di indizi e di reinterpretare la serie di eventi rileggendoli retrospettivamente alla luce delle verità informazionali emerse e costringendo a conservare informazioni sullo stato mentale dei vari personaggi, descritti tutti come manipolativi rispetto alla verità/realtà, quindi mettendo a sotto sforzo la lettura delle intenzionalità 'bugiarde' dei vari protagonisti rispetto all'investigatore e a noi stessi.

Un secondo paradigma, introdotto da Herman, è relativo alla narrazione come *strategia di problem solving in numerosi contesti*. Partendo dalla premessa che la conoscenza sia a dominio specifico, Bruner (1994) aveva esaminato le modalità con cui ciascuno costruisce e rappresenta il *'complesso dominio della interazione umana'* e successivamente aveva individuato dieci caratteristiche del racconto, considerato come *sistema di simboli* relativi a credenze e prassi sociali, alla base del dominio indicato, nonché a forme di *competenza*, realizzate a partire dai racconti stessi. Herman amplifica questa prospettiva ipotizzando, invece, che i racconti forniscano strumenti di pensiero a *dominio generico* per svariate attività di problem solving. A supporto di questa ipotesi considera il racconto come *elaborato cognitivo*, che in quanto tale è potente per la sua capa-

cità di astrazione e di rappresentazione, mediata in modo sovra individuale e in direzione funzionalista. Vengono usati gli strumenti della struttura narrativa per molteplici scopi, ad esempio, qualora sia necessario ricostruire sequenze di azioni e avvenimenti, stabilire connessioni spazio-temporali, adottare prospettive su mondi finzionali evocati, costruire inferenze e comprendere reti complesse di intenzioni, credenze, desideri. Si tratta, dunque, di “*un’azione di creazione e di adattamento alla realtà, attraverso un’approfondita analisi della realtà stessa (...) e attraverso il risultato acquisito da tale processo di strutturazione*” (ib. p 108). Il racconto, nell’accezione di *elaborato*, può essere, dunque, considerato un sistema strutturante, inoltre, in quanto *testo primario*, la narrazione sembra consentire qualsiasi altra tipologia testuale o discorsiva. L’autore propone cinque linee di ricerca su abilità cognitive cruciali che il racconto può promuovere: *segmentazione dell’esperienza* in unità delimitate e classificabili, quindi maggiormente riconoscibili, memorizzabili, selezionabili, trasformabili, utilizzabili; *relazioni causali*, come algoritmi euristici per elaborare mappature di eventi; *tipologizzazione dei fenomeni*, come equilibrio tra aspettative e risultati, tra il tipico e l’effettivo, così il racconto può essere il mezzo per compensare i problemi che emergono quando anticipate esperienze simili non si presentano allo stesso modo; *organizzazione di comportamenti in sequenze*, infatti ogni racconto prevede una pianificazione delle decisioni discorsive e comunicative, in modo che ogni parte concorra all’organicità della narrazione. La narrazione può considerarsi uno ‘scaffolding implicito’ al processo con cui la mente rielabora avvenimenti e li posiziona nell’esperienza del mondo; *distribuzione dell’intelligenza tra gruppi*, fornendo costruzioni di senso all’ambiente a chi pure ne fa parte e permettendo di ripiasmare concezioni possi-

bili dello stesso ambiente/mondo. Attraverso la comprensione delle *menti sociali in azione* il racconto costituisce, dunque, un ponte relazionale tra narratore, partecipanti, ambiente, amplificando i repertori degli eventi, in una sorta di *orchestrazione implicita*.

Un terzo paradigma, presentato nel volume da Uri Margolin, considera in *modo biunivoco la relazione tra cognitivismo e comunicazione narrativa-testuale*, secondo l’ottica strutturalista, attraverso quattro livelli: il fruitore-produttore di narrazioni arriva a una rappresentazione complessa di tipo mentale e finzionale, a seguito di un processo di elaborazione di immagini, segni verbali, informazioni testuali; autore e lettore si incontrano nella mediazione semantica e compositiva dei testi, per generare atteggiamenti e giudizi relativi ai mondi finzionali esplorati; la narrazione permette la trasparenza dei punti di vista cognitivi ed emotivi e di una molteplicità straordinaria di diverse *menti in azione*; per i partecipanti al mondo finzionale della narrazione è possibile la messa in gioco di una molteplicità di processi cognitivi complessi (percezione, intenzionalità, creazione di mondi, produzione di inferenze, costruzione di teorie della mente, memoria, problem solving, ecc.). L’autrice, introduce, dunque all’interessante costrutto di *ragionamento analogico*, riferito alla manipolazione di concetti e modelli desunti dalla semiotica, dalla logica modale dei mondi possibili e finzionali, attribuibile ai processi narrativi, in particolare quelli di tipo intertestuale. “*Le narrazioni devono permettere la ricostruzione di una rete interpretativa di scopi, piani e motivazioni psicologiche (quindi di una casualità mentale) intorno agli eventi narrati per dare intelligibilità agli eventi fisici*” (Ryan, 2004). Come fa presente l’autrice “*la letteratura è senza dubbio il modo non scientifico più eloquente per descrivere aspetti particolari della mente in azione*”, ovvero “*la formazione in fieri di una rap-*

presentazione mentale di una rappresentazione mentale nella mente di un altro" (p. 159).

Un quarto paradigma, introdotto dall'autore Luca Berta, presenta il recente filone di ricerca italiana sui *Neuroni Specchio*, del gruppo afferente al professor Brizzolara dell'Università di Parma. Questa tipologia di neuroni sembrerebbero attivarsi in qualsiasi occasione ci capiti di assistere a un'azione intenzionale o a un'emozione altrui, così da comprendere, attraverso la reazione fisiologica del nostro corpo, o meglio, attraverso una configurazione neuronale non cosciente, cosa esso fa o prova. Secondo questa prospettiva, il linguaggio e la narrazione possono essere visti come strumenti per costruire rappresentazioni del mondo, non solo di tipo cosciente, come da sempre i vari studi del settore hanno indagato e mostrato, ma addirittura in modalità *embodied*. A partire da queste nuove evidenze, l'autore del capitolo ipotizza l'esistenza di un *modulo narrativo* specifico cerebrale capace di "elaborare input sensoriali disseminati che raggiungono l'apparato percettivo e sfornare delle rappresentazioni unificate che impieghino catene causali di spazializzazione e temporalizzazione, cioè artefatti cognitivi, finalizzati al potenziamento delle capacità di cognizione (...) determinando l'accesso alla coscienza" (p.191). L'autore si interroga, pertanto, sulla possibilità che i neuroni specchio siano la chiave di volta anche nel caso di meccanismi *embodied* attivati dalla lettura, citando un famoso esperimento di conferma legato a sole evocazioni linguistiche (Singer et al, 2004): *l'esperienza in carne e ossa entra nel mondo del possibile*. Ma già il mondo del teatro aveva ben intuito tutto questo, come non hanno trascurato di sottolineare alcuni stessi scienziati dell'equipe di Brizzolara (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006).

Il quinto paradigma, presentato da Cristina Bronzino, richiama al concetto espresso da Palmer nel 2004: *la creazio-*

ne letteraria produce delle menti finzionali. L'artista, infatti, è uno dei migliori conoscitori del cervello umano, perché capace di creare un artefatto simbolico-culturale in grado di attivare reazioni emotive ed estetiche (Zeki, 2003). Una narrazione testuale o letteraria prevedono la costruzione di personaggi dotati di identità, con proprietà costanti e ordinate in un insieme coerente, conosciute attraverso descrizioni linguistiche-testuali e inferenze da parte di chi legge; contesti socio-culturali plausibili, ovvero connotati da verosimiglianza e da attributi culturali condivisi; azioni intenzionali che potenzialmente possono essere condivise e compartecipate sia dall'autore che dal lettore; mondi immaginari credibili, perché basati su analogie interne (rappresentazioni di eventi verosimili). Quindi, la simulazione incarnata diventa capacità esperienziale di riconoscimento delle intenzionalità altrui. Routine di simulazione vengono a costituire quella che in ambito degli studi psicologici e cognitivi viene definita *Teoria della Mente*: la nostra mente crea continuamente modelli interpretativi per comprendere le menti degli altri, attingendo sia alla memoria di precedenti modelli comportamentali reali e osservati introiettati, sia a modelli immaginativi, finzionali. D'altronde, come richiama l'autrice, già lo stesso Husserl (1965) sottolineava, mediante considerazioni fenomenologiche, lo stesso costrutto individuato oggi attraverso tecniche di neuroimmagine: il corpo vissuto e agito rappresenta il fondamento costitutivo di ogni percezione, anche di tipo sociale.

Il sesto e ultimo paradigma, stimolante, ma meno supportato da dati empirici e sperimentali, viene presentato da Antonella De Blasio che richiama il rapporto possibile tra le neuroscienze e la *percezione sinestetica*, intesa come elaborazione cerebrale della rappresentazione simultanea, spesso involontaria, di oggetti riconducibili a sfere sensoriali differenti. Nonostante la

maggior parte degli studi sia stata compiuta a seguito dell'assunzione di droghe o in soggetti particolari, alcuni studiosi la considerano una proprietà strutturale della specie umana, qualora venga intesa come sistema di associazioni o metafore che le persone hanno introiettato in modo acquisito, pur senza apprendimento specifico (Baron-Cohen e Harrison, 1997), sostenendo così che tutta la percezione umana è fondamentalmente una percezione sinestetica, in quanto polisensoriale. Non esistono studi che diano direzioni chiare e univoche su questo filone, tuttavia, l'idea può essere utile dal punto di vista cognitivo e semiotico: è possibile parlare di meccanismi enattivi, di "passaggio dall'informazione sensoriale alla significazione del mondo sensibile" (p.235); inevitabile il richiamo ai rinomati e citatissimi episodi della letteratura proustiana o alle narrazioni virtuali. In realtà, è necessaria una certa prudenza nel perseguire ipotesi di correlazione diretta tra creatività e sinestesia, perché non dimostrate, inoltre, tutte le evidenze mostrano come senza un'appropriata riorganizzazione cognitiva, a seguito della iper stimolazione informativa, si cada in fenomeni assuefatti o anestetici. Tuttavia, come fa presente l'autrice del saggio, è importante avviarsi ad un ripensamento della narrazione, intesa come strategia per creare rappresentazioni mentali sinestetiche del mondo, mediante una triangolazione degli studi sulle struttura semiotiche, sulle risorse cognitive e sulle condizioni sociali.

Tenendo conto che nel panorama degli studi italiani esistono posizioni estremamente diverse: da virtuose disponibilità di incontri tra varie aree di studi, come quelle aperte dal volume appena discusso, a chiusure maggiormente difensive di settore (vedere a tale proposito un'altra recensione di questo lavoro a cura di Stefano Balleiro, 2010), possiamo considerare la narrativa un'ottima sfida interdisciplinare per studi futuri, realmente collaborativi, su oggetti di ricerca sperimentale

condivisa, non solo per l'analisi del racconto; qui di seguito proviamo ad individuare alcuni stimoli per gli ambienti formativi e scolastici.

La capacità di costruire e condividere narrazioni dà un contributo fondamentale allo sviluppo, mediante due fondamentali dimensioni, individuate da Bruner (1990): gli scenari di azione (emergenti già tra 1 e 3 anni) e gli scenari di coscienza degli stati mentali propri e altrui (emergenti dai 4 anni in poi). La narrazione porta alla coscienza, ovvero rende esplicito, il livello implicito delle varie esperienze, permettendo un incremento progressivo dei livelli rappresentazionali in correlazione con la crescente complessità dei livelli linguistici/narrativi. Secondo Nelson e i suoi collaboratori (2007), stili diversi di apprendimento e di organizzazione dell'esperienza nel processo di costruzione narrativa condivisa possono diventare stili condivisi di interazione e base per tutti i processi cognitivi e sociali, in questo modo il linguaggio diventa ponte tra il piano degli eventi e quello dei simboli. Alcune proprietà specifiche della narrazione, individuate da Bruner (1994), favoriscono questo processo: la realtà coniugata al congiuntivo, la violazione della canonicità, la dimensione temporale, la referenzialità concreta, l'intenzionalità, la componibilità ermeneutica, l'appartenenza a generi letterari. Il significato narrativo è un processo cognitivo, organizzato temporalmente, di episodi dotati di senso, lo *schema delle storie*, ma anche un atto linguistico organizzato, quindi connotato da una sua *grammatica mentale* (Smorti 1994): pensiero e linguaggio nella narrazione sono, dunque, altamente correlati. La narrazione può ben collocarsi all'interno della ontogenesi della comunicazione, in quanto manifestazione cross-culturale e processo di sviluppo evolutivo longitudinale, infatti, lo sviluppo della competenza narrativa è correlato sia con l'età che con i contesti culturali di appartenenza.

Dolores Rollo (2007) indica alcune caratteristiche fondamentali e multidimensionali della narrazione, che evidenziano una forte interdipendenza tra il piano linguistico e quello di altri processi mentali, favorendo la costruzione di importanti e complesse abilità cognitive: utilizzo dei connettivi causali e temporali, sollecitato del distacco dalla situazione presente; utilizzo di espedienti per dare coesione al racconto, sollecitato della mancanza di alternanza dei turni di parola, normalmente presente nelle conversazioni; utilizzo di sequenze lineari coerenti, mediante un corretto impiego della memoria e di rappresentazioni generalizzate di eventi; rievocazione di eventi (scenario delle azioni) e uso di un lessico psicologico sugli stati mentali e interni dei personaggi (scenario della coscienza); espressione del proprio punto di vista e capacità di mantenere vivo l'interesse degli ascoltatori, mediante l'utilizzo di espedienti 'letterari'. I bambini iniziano molto presto sia ad esercitare che ad impadronirsi di queste abilità, grazie ad una sensibilità diffusa e connaturata al genere umano, tuttavia, essa necessita dell'interazione formativa e culturale per svilupparsi nel migliore dei modi. La narrazione costituisce, dunque, un frame fondamentale per la condivisione delle esperienze e un processo di scaffolding per la costruzione del linguaggio mentale interiore, ovvero il pensiero (Vygotskij, 1990).

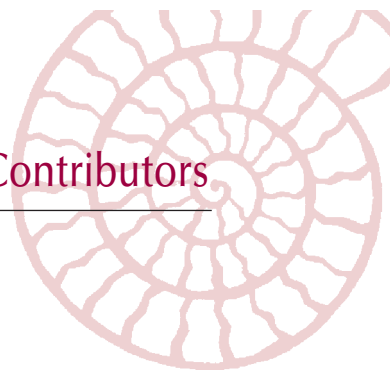
Ci sembra interessante concludere con un richiamo ad alcuni problemi che sono stati sollevati dai tentativi di indagine sperimentale attuati negli innumerevoli studi sulla narrazione e che fundamentalmente costituiscono le difficoltà di valutazione sempre presenti nella estrema complessità che caratterizza la ricerca in ambito narrativo (Rollo, ib.): l'interdipendenza di abilità linguistiche con altre abilità cognitive o relazionali; la stretta relazione tra rappresentazione e comunicazione; la difficoltà di individuare criteri selettivi, ma sufficientemente significativi e in

grado di restituire la complessità dell'ambito esplorato; la difficoltà di costruire strumenti di rilevazione sufficientemente semplici nella somministrazione, ma in grado di evidenziare dati chiari, validi e attendibili lungo tutto il ciclo di vita; la complessità e il dispendio di tempo per l'elaborazione dei dati; la forte influenza del contesto culturale; la presenza di livelli multipli, polimorfi ed intrecciati nei vari aspetti che connotano le narrazioni (es: geometrizzazione dello spazio mentale, dimensione di temporalità interne ed esterne, finzionalità e verosimiglianze, conflittualità identitarie, ...). Tuttavia, libri come quello curato da Calabrese, riportano anche nella nostra realtà italiana, l'estrema attualità e generatività degli studi narratologici, che ci spingono a non eludere questa complessità, assumendo la sfida e la fatica di trovare nuovi filoni metodologici di ricerca condivisa.

Bibliografia

- Ballerio, S. (2010). Recensiamo Neuronarratologia. Il futuro dell'analisi del racconto. *Enthymema*, 1, 273 <http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema>
- Bamberg, M, a cura di (2007). *Narrative, the state of the Art*. Amsterdam-Philadelphia: J. Benjamins.
- Baron-Cohen, S e Harrison, J.E. (1997). *Synaesthesia. Classic and contemporary readings*. Oxford: Blackwell.
- Bruner, J.S. (1994). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, K.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Herman, D. (2002). *Story Logic. Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Herman, D. (2003). *Narrative Theory and Cognitive Sciences*, Stanford: CSLI Publ.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi
- Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Mandler, J.M. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of Schema Theory*. NJ: Lawrence Erlbaum.

- Nelson, K. (2007). *Rappresentazioni di eventi, sviluppo narrativo e modelli operativi interni*, in Rollo, D. (a cura di) *Narrazione e sviluppo psicologico, aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Palmer, A. (2004). *Fictional Minds*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Rollo, D. (a cura di) (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico, aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma: Carocci.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a Schema for Stories. in Bobrow D.G. E Collons A. (cur.) *Representation and Understanding: Studies in cognitive Sciences*. New York: Academic Press.
- Ryan, M.L (2004). *Narrative across Media: the language of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Singer, T, et al. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory component of pain. *Science*, 303.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza*. Firenze: Giunti.
- Stein, N.L., Trabasso T., Albro E. R. (2001). Understanding and Organizing Emotional Experiences of Traumatic Events: Autobiographical Accounts of Traumatic Events. *English Studies of America*, 19, 111-130.
- Trabasso, T. e van der Broeck P. (1985). Causal Thinking and the Representation of Narrative Events. *Journal of memory and language*, 24, 612-630.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbena.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e Linguaggio*. Roma: Laterza.
- Zeki, S. (2003). *La visione dall'interno*. Torino: Bollati Boringhieri.



GIUDITTA ALESSANDRINI

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE e Direttore del Centro di Ricerca CE-FORC "Formazione Continua & Comunicazione" (www.ceforc.eu). Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè. (2012) *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia.

DILINA BESHILI

Phd in Scienze della Formazione presso l'Università degli studi "A. Moro" di Bari, docente di pedagogia generale presso il Dipartimento di Pedagogia, Università "A. Moisiu" di Durazzo. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) Albanian educational identity and changes in educational processes in Albania during the last twenty years, *Educatio*, 1; (2012) Il potere femminile e il postfemminismo. *Iconocrazia*, 1.

LUIGINO BINANTI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università del Salento, dove dirige il Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche. Fra le ultime pubblicazioni: (2010) *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*. Roma: Anicia; (2011) *La formazione docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.

LAURA CORAZZA

PhD in Pedagogia, responsabile del Mela, Laboratorio di media education del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) Il video, un mediatore per l'apprendimento. *Form@re, Oper Journal per la formazione in rete*, 79. (2012) I laboratori di aRtelier: un'esperienza educativa che diventa un film. *Infanzia*, 3.

MASSIMILIANO COSTA

Ricercatore presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa della Pedagogia sociale, con riferimento ai processi economici e del lavoro. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli; (2008) *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità*. Milano: Bruno Mondadori.

ROSEMARY DORE SOARES

Professoressa ricercatrice della Facoltà di Educazione dell'Università Federale di Minas Gerais (UFMG), Brasile. La sua area di investigazione coinvolge Filosofia dell'Educazione, Politiche pubbliche, Educazione professionale, il pensiero pedagogico di Gramsci. Tra le ultime pubblicazioni: con Peter Mayo (2010) *Gramscian Thought and Brazilian Education*. Chichester, UK: Wiley. (2004) L'educazione e la scuola unitaria nei "Quaderni del carcere", pp. 99-122, in Rita Medici (a cura di) *Gramsci, il suo il nostro tempo*, "Annali Istituto Emilia-Romagna", 8/2004. Bologna: Clueb.

PIERGIUSEPPE ELLERANI

Professore Associato in Pedagogia generale e sociale UniSalento, ha focalizzato la sua attività di ricerca sull'efficacia del cooperative learning, sulla formazione di competenze e costruzione di comunità di apprendimento professionali. Tra le sue pubblicazioni: (2012) *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*. Roma: Anicia; (2012) *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

ELVIA ILARIA FEOLA

Dottore di ricerca in Metodologia della ricerca educativa, è stata titolare di un assegno di ricerca sul tema: Ricerca dei metodi, tecniche e strumenti impiegati nei corsi eLearning, secondo i mutati paradigmi dell'apprendimento. Collabora presso l'Università degli studi di Salerno con la cattedra di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento e ha indirizzato le proprie ricerche sugli effetti dello sviluppo delle nuove tecnologie sulle modalità di apprendimento/insegnamento. Fra le ultime pubblicazioni: (2013). *Mobile learning ed ecologia convergente Sperimentazione didattica, ambienti di apprendimento e mobile devices*. Roma: Aracne.

ALESSANDRA GARGIULO LABRIOLA

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ha recentemente pubblicato: (2011) *Adulti e lavoro. Una prospettiva pedagogia*, Bari: Insieme. (2012) Sfide del lavoro e politiche educative: verso il rinnovamento della formazione nei contesti dell'apprendimento, in G. Alessandrini, (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano*, Milano: Giuffrè.

CLAUDIO GENTILI

Direttore *Education* di Confindustria. Ha insegnato Organizzazione e Gestione delle Risorse Umane all'Università di Siena; Organizzazione, Gestione Organizzativa e strategica della formazione e Economia e Politica del lavoro e della formazione presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È membro del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, del *Governing Board* del Cedefop e del gruppo di esperti del BIAC dell'OCSE. Tra le sue pubblicazioni: (2007) *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*. Roma: Armando; (2005) *Poli tecnologici e distretti formativi*, in AA.VV., *Formazione e sviluppo organizzativo*. Roma: Armando.

INES GIUNTA

Dottore di ricerca in Fondamenti e Metodi dei Processi formativi, presso l'Università di Catania, dove è docente a contratto. Cultore della materia per Pedagogia sperimentale. Attualmente di occupa di pedagogia della flessibilità. Tra le sue pubblicazioni: (2011) Pensatori adattivi. Per una pedagogia della complessità. *Formazione&Insegnamento*, IX, 1, 31-40.

TERESA GONZALEZ PEREZ

Docente presso il dipartimento di Historia y Filosofia de la Ciencia, la Educaciòn el Lenguaje dell'Università di La Laguna (Tenerife, Spagna). Fra le ultime pubblicazioni: (2008) *Persiguiendo sueños: Mujeres canarias en la America multicultural*. (2011) Il rinnovamento pedagogico in spagna: Lorenzo Luzuriaga difensore della "scuola nuova". *Formazione&Insegnamento*, X, 1, 55-65.

RENATA LIVRAGHI

Professore Ordinario della Facoltà di Economia dell'Università di Parma. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) con E. Ghignoni, G. Pappadà (2012) Europe: the Role of "Capabilities" and Human Capital. *Journal for Perspectives of Economic, Political and Social Integration*, 44 (XVIII), 49- 92. (2012) Crisi economica o crisi di motivazione e di risultato sociale? *Labour mobility challenges and issues in the European Union*, 98, 11-20. Milano: Franco Angeli,

DANIELA MARIO

PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari (VE). Psicologa dell'apprendimento e docente di Psicologia, Filosofia e Scienze dell'Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *Rispecchiamenti significativi: un modello neurocognitivo per le scienze dell'educazione*. *Sistemi Intelligenti*. Bologna: Il Mulino.

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. E la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le numerose pubblicazioni: (2009) *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Venezia, Editrice Cafoscarina, vol. 2; (2010) *The Grounded Theory of Teaching*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.

RITA MINELLO

Docente di Storia sociale dell'educazione nel Corso di Laurea Scienze della formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano di Roma, e di Progettazione del curriculum e programmazione educativa per l'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2011) con U. Margiotta, *POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

DANIELE MORSELLI

Psicologo, si occupa di difficoltà di apprendimento; ha lavorato per due anni nell'equipe del Professor Feuerstein a Gerusalemme. PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione in co-tutela tra l'Università di Melbourne e Ca' Foscari di Venezia; il suo progetto comparativo di ricerca studia la competenza dell'imprenditorialità tra scuola e stage. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) con M.R. Cremonesi: *Nella mia scuola nessuno è straniero. L'educazione all'intercultura attraverso il metodo Feuerstein*. *Formazione&Insegnamento* IX(3).

EDI PUKA

PhD in Scienze dell'Educazione presso l'Università "A. Moro" di Bari. È stata Preside della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Durazzo e Prorettore per la qualità accademica presso la stessa università. Attualmente è docente di pedagogia generale e pedagogia sociale presso l'Università Europea di Tirana. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Il potere femminile e il postfemminismo*. *Iconocrazia*, 1; *From adult education to continuous training -the origins of transformation*. *Journal of Educational and Social Research*, 2, 6.

JULIANA E. RAFFAGHELLI

PhD in Scienze della Formazione dell'Università Ca' Foscari di Venezia, assegnista di ricerca presso Department of Cognitive and Educational Sciences at University of Trento, ricercatrice del Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata (CISRE), si occupa di pedagogia interculturale mediata dalle tecnologie che promuovono l'inclusione sociale. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Fare ricerca in contesti culturali allargati*. Milano: Franco Angeli; (2012) *Apprendere in contesti culturali allargati*. *Formazione e globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.

DEMETRIO RIA

Assegnista di Ricerca nel Settore Scientifico-Disciplinare M-Ped/01 "Pedagogia Generale e Sociale"; Docente a contratto di "Modelli e Teorie della Formazione" all'Università del Salento. Membro del Laboratoire Interdisciplinaire "Pensée des Sciences" dell'Ecole Normale Supérieure di Parigi diretto da Charles Alunni, e del Laboratorio di Didattica della Filosofia e delle Scienze (diretto dal Prof. Luigino Binanti). Tra le recenti pubblicazioni: (2011). *Conoscere è imparare*. Roma: Anicia.

GIORGIO RIELLO

PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa delle implicazioni pedagogiche nei sistemi di istruzione, formazione e lavoro dei processi di certificazione delle competenze. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) Sistema Universitario Veneto per la Mobilità Professionale e Formativa. in Costa M., (a cura di) *Il valore oltre la competenza*, Lecce: Pensa Multimedia; (2011) La certificazione delle competenze: implicazioni sull'azione didattica dell'insegnante. *Formazione & Insegnamento*, IX, 3S, Lecce: Pensa Multimedia.

MARIO SPATAFORA

Esperto a livello europeo nelle aree della Gestione e Sviluppo delle Risorse Umane, della Formazione e dello Sviluppo organizzativo nel settore bancario e finanziario, Segretario Generale dell'Associazione EFFEBI dal 1989 e Presidente dell'EBTN dal 2005. Direttore Responsabile della Rivista FB-BANCA in FORMAZIONE e della EBTN Newsletter e Docente di Organizzazione Aziendale e formazione Continua presso l'Università di Roma Tre. Autore di studi, ricerche, pubblicazioni e articoli nel campo della Organizzazione Aziendale, dello Sviluppo organizzativo, della Formazione nonché delle Risorse Umane.

MARCELLO TEMPESTA

Professore associato di Pedagogia generale e sociale nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università del Salento (Lecce). Tra le sue pubblicazioni: (2008). *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*. Roma: Armando; (2010) (con L. Binanti) *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.

PAOLO TORRESAN

PHD in Linguistica e Filologia Romanza presso l'Università di Ca' Foscari di Venezia. Attualmente collabora con il laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari, l'Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Alma Edizioni, nella formazione di insegnanti di italiano come lingua straniera. Le sue ultime pubblicazioni: (2011) con Manuela Derodas, *Didáctica de las lenguas culturas. Nuevas Perspectivas*. Buenos Aires: Sb International; (2013) con Francesco Della Valle, *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output* Moncaco: Lincom Europa.

ALESSANDRO ZANCHETTIN

Docente a contratto di Metodologie e tecniche del lavoro di gruppo per il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna e educatore nelle scuole e nei contesti extrascolastici, collabora con il Mela. Tra le pubblicazioni: (2000) *Apprendere la relazione*. Proposte dal Teatro dell'Oppresso, In M.G. Contini (a cura di) *Il gruppo educativo*. Roma: Carocci.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.