

6. Conclusioni: Carta della Qualità e pedagogia dei territori

6.1 L'evoluzione del modello: tra nuovo linguaggio e forme di policy

Nel quadro complessivo del progetto di ricerca, possiamo delineare alcuni tratti che potrebbero re-interpretare e aggiornare i costrutti dell'ipotesi e del disegno rappresentato. L'idea espressa, definita e indagata di CT come insieme delle dimensioni di capitale generativo e sedimentato, la cui interdipendenza positiva assicurerebbe una crescita della qualità della vita di un territorio, poichè ben sostenuta da evidenze (come presentato nel primo capitolo), rappresenta un riferimento solido per le policy e la progettazione più complessiva (cfr capitolo 5). Considerando gli esiti e le evidenze sin qui mostrati, così come gli scenari innovativi di ricerca internazionale che introducono dimensioni pedagogiche correlate all'apprendimento permanente e alla costituzione di ecosistemi formativi, potremmo dinamicamente aggiornare il costrutto non solo nominalistico di CT, secondo alcuni elementi che presentiamo.

Sviluppo Territoriale Generale (STG). Seppur rappresenta una sintesi terminologica immediatamente comprensibile, l'idea di CT e delle sue dimensioni generative e sedimentate, non soddisfa pienamente il senso e il significato che intenderebbe offrire nella sua definizione originaria (De Rubertis et al., 2019). Se infatti, da una parte, l'aumento del capitale umano in termini di maggiori competenze - raggiunto con uno sforzo dei singoli sistemi di apprendimento formale (scuola e università) non-formale (lavoro, società civile) e informale (luoghi di prossimità, digitale, onlife) - è un aspetto di crescita individuale derivante dall'offerta fruibile al netto delle dispersioni implicite (raggiungimento di competenze formali ma non

sostanziali rispetto al livello formale acquisito), dall'altra si rende altrettanto esplicita la relazione diretta con l'attivazione di servizi, produzioni, economie che si sedimentano in un dato territorio anche come esito, non scontato, di un elevato capitale umano. Il capitale umano è fruibile in un contesto sociale ad alto spessore, il capitale sociale, che ne permette l'eventuale attivazione. In assenza di condizioni di rendita, il capitale umano viene dunque portato dove ci sono le condizioni reali di utilizzo avviando, spesso, quella spirale all'origine di emigrazioni interne e/o di mancata restanza. È altrettanto individuabile facilmente l'elemento di scambietà che il capitale umano può assumere con le organizzazioni che, in modo eterodiretto, definiscono i fabbisogni e le condizioni per la crescita, solitamente di tipo economico e profittevole. In sintesi, è il sistema basato sulla remunerazione del capitale che determina le cifre di capitale umano necessarie alla probabile e presunta occupabilità. L'implicito è che a fronte di alte cifre di capitale umano corrispondano alte cifre di occupabilità e di qualità della vita individuale, dove il sistema formale per l'apprendimento è impegnato a mantenere alta la percezione di giusta formazione del capitale umano individuale, senza considerare la condizione di reale fruibilità. Questa prospettiva sostiene un possibile sistema di rete che subordina lo sviluppo di un territorio - come insieme complesso di patrimonio materiale e immateriale, di reti produttive e di reti sociali, di valorizzazione di culture proprie e specifiche, di nuove economie che siano inserite nelle transizioni eco-sociali-digitali, delle prossimità che riconoscono - alla più immediata crescita economica. Il che porterebbe ad alcune conseguenze facilmente individuabili: per esempio una marginalizzazione della salute ecosistemica dei contesti, una eterodefinizione della crescita di un territorio non vincolata alla sua specificità, alla standardizzazione dell'offerta formativa in base ai presupposti di crescita più globalmente intesa che localmente partecipata, una delega sostanziale sia alla creazione di occupabilità reale che dei contenuti della formazione, una delega all'individuo della responsabilità dell'eventuale - ma scontata - non occupazione (ovvero è l'individuo che non fa abbastanza per meritarsi il lavoro). La recente introduzione in Italia delle Società Benefit, nel 2015, sottolinea una possibile direzione evolutiva

dell'idea di capitale territoriale; con esse viene proposta la trasformazione degli elementi di criticità evidenziati, tanto da permettere una ricomposizione del significato attribuito al CT e alle sue dimensioni. In sintesi, ci riferiamo al fatto che le Società Benefit sono organizzazioni che operano con l'obiettivo di generare un impatto positivo sulla società civile (persone e reti sociali) e sull'ambiente, senza perdere di vista la remuneratività della produzione. Di fatto queste società integrano la responsabilità sociale d'impresa nel loro modello di business, adottando pratiche sostenibili che impegnano il management e gli azionisti a standard più elevati di scopo, responsabilità e trasparenza:

- per creare un impatto positivo sulla società e la biosfera, ovvero valore condiviso, oltre a generare profitto;
- per creare condizioni favorevoli alla prosperità sociale e ambientale per l'oggi e per il domani;
- per considerare l'impatto dell'impresa sulla società e sull'ambiente, al fine di creare valore sostenibile nel lungo periodo per tutti i territori;
- per comunicare annualmente e riportare secondo standard di terze parti i risultati conseguiti.

Dunque le organizzazioni benefit divengono un servizio alla società piuttosto che una semplice fonte di profitto per i propri proprietari o investitori.

Questo intarsio porta ad evidenziare come l'idea di CT possa mantenere le dimensioni di misurabilità, di sedimentazione e di generatività originariamente considerate, modificandone il fine, ovvero lo Sviluppo Territoriale Generale. La nuova etichetta nominale assume la prospettiva che sia lo sviluppo del territorio (nella specificità di liberazione dai viluppi, dalle condizioni di marginalità che legano, dalle estrattività che violentano patrimoni e ambiente) la misura della trasformazione con la quale delineare il portato del sedimentato e del generato, nella forma di interdipendenza positiva e di combinazione fattoriale tra sviluppo del territorio e sviluppo dell'umano (capacità combinate). Il sedimentato quindi va oltre al cosiddetto capitale umano, trovando nella prospettiva teorico-metodologica del capability approach (Sen, 1993) la giustificazione di

sviluppo umano caratterizzato dai tratti di agency e di learning to learn, laddove la formazione delle competenze non è più riducibile ad un elemento di scambiabilità, bensì diviene un set di funzionamenti complessi e articolati in grado di rappresentare la progettualità esistenziale dei soggetti, che possono scegliere tra opportunità come direzionarli. Questa prospettiva rappresenta ulteriormente l'idea di combinazione con lo sviluppo territoriale: il sedimentato diviene esito dell'idea di interdipendenza positiva tra lo sviluppo umano contestuale e lo sviluppo territoriale. Il che ci porta a considerare l'insieme del patrimonio materiale e immateriale - culturale, sociale, ambientale, economico - espresso da ogni territorio e che ne conforma le opportunità di restanza, scarsamente valorizzate - se non per estrazione - dalla cultura mainstream. Ulteriormente, la dimensione formativa viene coinvolta pesantemente, laddove dovrebbe sostenere un apparato di conoscenze e di saperi in grado di sostenere lo sviluppo del territorio come opportunità, piuttosto che assecondare una più facile subalternità alla standardizzazione. Divenendo, nel contempo, elemento generativo di nuovi modi di interpretazione e di (ri)utilizzo dei patrimoni, nella direzione benefit e di bene comune.

I curricoli sedimentati territoriali (CST). Sostenere la generatività attraverso un sedimentato che a sua volta ne diviene premessa, è sì un fattore di evidente crescita culturale ma è soprattutto un fattore formativo, ovvero di interpretazione e di organizzazione dei saperi e delle competenze (intese come funzionamenti complessi e articolati già presentate) considerati come necessari all'interno dei percorsi formali-non formali. Il ricorso alla categoria di patrimonio materiale e immateriale come elemento di riconoscimento, valorizzazione e generazione di nuovi significati condivisi e co-costruiti, vorrebbe identificare il nesso/contexto nel quale i saperi, le prassi, le specificità, i luoghi sono trasformati in cifre di specificità da coltivare e ri-significare. Ciò significherebbe che i contesti deputati alla formazione dei curricoli (scuola, università, associazioni, società civile) si debbano impegnare a riconoscere e mappare il valore minimo del patrimonio territoriale nel suo complesso, e porlo come base per conoscenze e competenze da acquisire in un contesto di STG. In questo modo, utilizzando nel contempo pratiche didattiche coerenti - come per esempio

il Service Learning - è possibile elevare le quote di riconoscibilità del patrimonio come valore di prossimità, di bene comune, come cultura da rappresentare e valorizzare, come opportunità per generare sviluppo, in una prospettiva non di sterile mantenimento conservativo (culturalmente rigido) bensì di sviluppo sostenibile ed eco-sociale in grado di essere contesto di opportunità per immaginare futuri possibili attraverso i patrimoni stessi. In tal senso anche la definizione del CST è un'azione di co-progettazione, poiché coinvolge tutti gli attori che promuovono lo STG in un reale e concreto riconoscimento delle alterità e reciprocità, che operano verso un'ideale medesima direzione. Una siffatta azione di co-costruzione restituisce indicatori in grado di contribuire a misurare lo STG (per esempio nel numero di progetti/attività realizzati dai soggetti connessi con il patrimonio e lo sviluppo del CST; il numero di attività culturali e sociali orientata al CST).

Il CST è altresì uno strumento per sostenere l'apprendimento permanente – lifelong learning – come progetto del territorio e innestato nei processi di significazione del patrimonio, sempre in divenire e mai compiuto. Apprendere sempre è allora un'azione non solo soggettiva, ma co-generativa di apprendimento socio-culturale,

necessaria per offrire strumenti e valori al-la cittadino-a dotandoli di agency trasformativa, piuttosto che formativa di quel capitale umano di scambietà. Il CST mira a formare un profilo di cittadino lungo tutto l'arco della vita, possiamo definirlo dall'infanzia all'età più che matura, soprattutto basato su saperi globali, e con atteggiamenti e funzionamenti di tipo trasformativo (per esempio i quadri GreenComp, LifeComp possono essere un riferimento).

6.2 Modelli didattici-formativi per lo STG e CST. Il Service Learning

La dimensione partecipativa ed esplorativa – ma anche generativa – implicata nella riconoscibilità dello STG, richiede la co-costruzione di esperienze in grado di far comprendere il senso e i significati del patrimonio materiale e immateriale sul quale è possibile costruire progetti esistenziali

– soggettivi e comunitari – orientati all’invenzione e alla restanza. Annotiamo come il Service Learning possa rappresentare – in una pedagogia orientata allo sviluppo dei territori – una direzione pertinente, assumendo la specificità della caratteristica di co-progettare, con gli attori della prossimità territoriale, delle azioni trasformative: esse, nel contempo, divengono formazione e azione di servizio nel territorio. Il Service Learning è dunque un metodo di organizzazione dell’apprendimento e dello sviluppo di processi di apprendimento, nonché di azione, utilizzato per offrire maggiori e migliori opportunità di apprendimento, per gli studenti e gli adulti, coinvolgendo attivamente in progetti nella comunità e nello svolgimento dei contenuti necessari alla loro attuazione. Diviene un’esperienza formativa “immersiva” e “contestuale” attraverso la quale gli studenti (e più in generale gli adulti in apprendimento nei contesti formali) (a) partecipano ad un’attività organizzata che soddisfa alcune emergenze e bisogni della comunità identificate, e (b) riflettono sull’attività di servizio così da ottenere una maggiore comprensione dei contenuti di studio, un maggiore riconoscimento dei saperi coinvolti nello studio, e un maggiore senso civico, attraverso il coinvolgimento di valori personali e di responsabilità sociale.

Oltre a “servire per imparare”, il SL si concentra intenzionalmente sull’“imparare a servire”, contribuendo a fornire di senso l’apprendimento civico o l’articolazione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, del riconoscimento del bene comune. Pur se la cittadinanza non può essere ridotta a servizio il SL dovrebbe essere meglio compreso e inteso - come un metodo didattico per l’insegnamento e l’apprendimento di competenze civiche e di cittadinanza in grado di far conoscere il patrimonio materiale immateriale di un territorio e co-partecipare allo STG, oltrechè ad esprimere alte cifre di CST.

I progetti di SL coinvolgono in forme creative diversi attori di prossimità nel loro contesto socio-culturale e ambientale (istituti scolastici, rappresentanti delle istituzioni territoriali, organizzazioni del terzo settore, imprese benefit). L’integrazione completa del progetto e dei contenuti appresi è associata con la massima sinergia di coinvolgimento delle situazioni di prossimità e delle esperienze di apprendimento. Ciò significa

che gli obiettivi di apprendimento e gli obiettivi di coinvolgimento delle situazioni di prossimità sono strettamente correlati, e soprattutto che il massimo coinvolgimento può dirigere la co-costruzione del CST. La reciprocità di contenuti necessari e le varie azioni del progetto di prossimità e, allo stesso modo, l'impegno delle situazioni di prossimità nella realizzazione dei progetti offrendo saperi territoriali, dovrebbe consentire sempre nuove opportunità di apprendere i saperi formali, esperiti nei corsi, a livelli più profondi. Senza questa integrazione, la valorizzazione dei patrimoni materiali e immateriali da una parte, l'apprendimento degli studenti e degli adulti coinvolti, l'impatto di prossimità dall'altro, potrebbero risultare limitati. Le evidenze di ricerca mostrano come l'esperienza di SL permetta ai partecipanti di sviluppare competenze, abilità e valori utili per lo sviluppo personale, presente e di prospettiva. Suggestiscono inoltre che l'esperienza di servizio facilita l'apprendimento contestuale, con i partecipanti - studenti e adulti del territorio - sempre più capaci di conoscere sé stessi e gli altri, migliorare il proprio pensiero critico, la comprensione della responsabilità civica e l'impegno ad operare insieme per lo sviluppo delle prossimità territoriali. L'idea di una pedagogia dei territori è l'immaginario già anticipato da Franco Frabboni (1990; 2006) che mette le ali ad una città laboriosa, abitabile, percorribile, colta, città dalla cento-idee cosparsa di copiose cifre di coesione sociale e di autonomia intellettuale, solidale e amica verso le sue giovani generazioni. In queste radici pedagogiche il SL intreccia l'azione intergenerazionale e interculturale tesa a conoscere profondamente la città camminata, le sue pieghe, le sue opportunità nascoste, per imparare la città e trasformarla in contesti di fioritura umana.

6.3 Ecosistemi formativi

Lo STG può rappresentare la ridefinizione dei milieu territoriali come ecosistemi formativi (Margiotta, 2012) poiché tende a migliorare il sistema di riconoscimenti e promuovere l'apprendimento come un catalizzatore delle esperienze estese e disseminate nei luoghi. Innanzi alla prospettiva

della realizzazione del CST, la centralità dell'apprendere espande la tradizionale categorizzazione dei luoghi nei quali dovrebbe avvenire - formali/non-formali/informali - con la possibilità di assumere il nuovo paradigma che tutti i luoghi e i contesti divengono opportunità per esperienze di valorizzazione dei patrimoni. Un contesto che sviluppa forti legami di partnership formativa, in modo tale da estenderne i confini, le risorse e spazi di apprendimento, co-creando reti interdipendenti nelle quali collegare le comunità locali, le istituzioni culturali, le organizzazioni benefit, le istituzioni scolastiche e dell'higher education. Nel creare partenariati ampi, alleanze verso l'esterno, richiede altresì di arricchire il lessico e i concetti pedagogici di tutti gli attori coinvolti nella rete. Ceri-Ocse (2013) riconosce che i partenariati culturali e sociali - se estendono ed aprono i loro confini - offrono l'accesso disseminato a manifestazioni culturali, ad esperienze e competenze di insegnamento diverse, che amplificano il potenziale di apprendimento dai e patrimoni esistenti. Restituire consapevolezza verso il patrimonio, quindi, supera i confini dell'apprendimento formale, aprendo le porte ai contesti di apprendimento "ibridi" (Zitter e Hoeve, 2012) poiché le caratteristiche dell'apprendimento formale - sociale, basato sui problemi, con compiti autentici, realizzando progetti, sviluppando senso di iniziativa e di imprenditorialità per esempio tipicamente presenti nel Service Learning - sono sempre più riconoscibili nell'apprendimento trasformativo presente anche nei contesti non-formali. La focalizzazione sui processi di apprendimento e le pratiche riflessive, divengono occasione per una fertilizzazione incrociata dei luoghi, portando a nuove forme di apprendimento con-validate dal soggetto e dai contesti. Ambienti estesi ed ibridi di apprendimento sono quindi collegati a diverse reti e comunità professionali prossimali, dove l'apprendimento avviene anche attraverso gli altri, in modo dinamico e vantaggioso per tutti gli attori coinvolti. La tecnologia rappresenta oramai un "contenitore" plurimo e dinamico nel quale crescere la memoria del proprio essere competente, depositando le evidenze dell'apprendimento continuo.

Possiamo così definire l'ecosistema formativo e di apprendimento, come una sintesi e prospettiva dello STG e del CST: sintesi poiché in essi trovano risultato gli sforzi di tutti gli attori locali soggettivamente coinvolti;

prospettiva poiché da formalizzare e sostanziare intenzionalmente. L'ecosistema formativo e di apprendimento potrebbe rappresentare una risposta interdisciplinare alla crescente complessità del XXI secolo, ed essere supporto alla fioritura collettiva di un territorio. Le interdipendenze intenzionalmente attivate mobilitano, condividono e integrano nuove conoscenze. Lo STG dipende sempre più dalla capacità di soggetti e organizzazioni di agire collettivamente. In questa direzione, possiamo identificare negli ecosistemi alcuni elementi che li caratterizzano e definiscono: reti di relazioni interconnesse che organizzano l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in un contesto di reciprocità per la valorizzazione dei patrimoni e la generazione di nuove prospettive. Tre principali elementi:

1. multipli: integrano l'apprendimento con altre attività umane, combinano ambiente ed esperienza, e sono interconnessi a diversi livelli, locali e globali;
2. co-creati: coinvolgono molteplici attori, comprese comunità e reti, per creare un ambiente inclusivo e sostenibile per riconoscimento e valorizzazione;
3. finalizzati: sono orientati alla creazione di restanze per persone, di sostenibilità di luoghi e del pianeta, supportando lo sviluppo individuale e collettivo.

Questi ecosistemi comprendono una varietà di attori e risorse, sia viventi (soggetti) che non viventi (come patrimonio materiale e digitale), tutti collegati tramite reti che formano una meta-popolazione all'interno di un contesto condiviso. Un ecosistema formativo e di apprendimento è quindi un ambiente complesso e dinamico che permette a soggetti e comunità di interagire e collaborare per promuovere l'apprendimento continuo, la generatività, lo sviluppo umano e sociale, culturale ed economico, attraverso:

- relazioni interconnesse; reti di relazioni tra vari attori, che includono studenti, insegnanti, famiglie, imprenditori, istituzioni educative, comunità locali e globali. Queste relazioni permettono uno scambio continuo di conoscenze, competenze e risorse;

- diversità e dinamicità; reti dinamiche e in continua evoluzione. Sono progettati per essere flessibili e adattabili ai cambiamenti delle esigenze educative e del contesto socio-economico. La diversità dei partecipanti e delle risorse contribuisce alla resilienza e alla capacità di adattamento dell'ecosistema;
- apprendimento integrato; non confinato nelle sole aule scolastiche, ma include esperienze di apprendimento estese e ibride, disseminate in esperienze e luoghi diversi;
- co-creazione e partecipazione; tutti i partecipanti sono coinvolti nel processo di progettazione e organizzazione della formazione. Questo approccio partecipativo garantisce che l'apprendimento sia rilevante e mirato alle esigenze e agli interessi di tutti i membri dell'ecosistema;
- sostegno alla crescita personale e collettiva; progettati per supportare sia la crescita personale che quella collettiva, promuovono competenze trasversali e incoraggiano un senso di responsabilità collettiva e di benessere comune;
- tecnologie e strumenti innovativi; l'utilizzo di tecnologie avanzate e strumenti innovativi è un elemento chiave per il funzionamento degli ecosistemi di apprendimento. Strumenti come piattaforme digitali, microcredential, badge di apprendimento aperti, aiutano a collegare diverse opportunità di apprendimento e sostenere i progressi e le transizioni in modo più efficace e coinvolgente (CST);
- governance distribuita; la governance distribuita tra vari attori decentralizza le responsabilità, permette una maggiore partecipazione e inclusività, permette diverse voci per direzionare e sviluppare l'ecosistema.

L'ecosistema diviene contesto delle prossimità di apprendimento attivo, un network che coinvolge attori differenti impegnati in un progetto di sviluppo individuale e sociale. La contemporaneità di differenti ambienti di apprendimento dovrebbe quindi sviluppare una forte connessione tra le partnership che costituiscono le reti formative. La costruzione di sistemi formativi estesi apre al tema dell'agentività, che diviene particolarmente pertinente come caratterizzazione pedagogica dell'ecosistema.

Evidenziare l'aspetto di agentività di un contesto, come contesto capacitante, pone la questione per le policy di riconoscere l'azione formativa estesa che deve essere reciprocamente convalidata. Esiste una forte relazione tra contesto e opportunità, e tra diritto formale individuale e traduzione in opportunità sostanziale. È in questa particolare prospettiva che intravediamo la necessità di transitare da un Sistema Integrato a un ecosistema, laddove lo spostamento non è solo nominalistico. Costituire un SGT sostenuto da un ecosistema pone l'accento sull'irrinunciabilità dell'apprendimento continuo e dell'agire sistemico verso un apprendimento continuo. Creando le condizioni affinché attraverso la formazione estesa si produca quell'auto-realizzazione del soggetto in formazione, dimostrandosi altresì capace di formare le nuove generazioni non a cercare lavoro ma a creare nuovo lavoro, per sé e per gli altri (Margiotta, 2012).

Attraverso la proprietà della dimensione di interdipendenza, l'ecosistema potrebbe rappresentare un'espressione del learnfare, cioè della 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 delle economie sostenibili del territorio, del suo sviluppo, della realizzazione di progetti essenziali, della riconoscibilità e rigeneratività dei patrimoni.

Gli ecosistemi che possono sostenere lo STG come descritto, troverebbero ulteriore appoggio - nella co-progettazione che i GAL delineano in uno scenario innovativo - secondariamente, negli Spatial Contracts (Schafran, Smith, Sala, 2020) un modello per la realizzazione di accordi negoziati, sia formali che informali, in grado di regolare il bene comune collettivo e la gestione dei sistemi di fiducia di un dato territorio. Troviamo pertinente l'idea che i territori possano progettare il loro STG attraverso accordi di collaborazione non solo strategica ma anche organizzativa e valoriale.

Il fatto che gli Spatial Contracts abbiano il loro focus sui sistemi di fiducia - che ha sempre qualche componente materiale - e siano essenzialmente legati all'agire umano nei confronti dei contesti, dei territori definiti dalla presenza in essi dei patrimoni materiali e immateriali, rende visibile le scelte verso la valorizzazione delle opportunità nascoste. Essendo territoriali,

sono radicati nelle realtà sociali del loro sistema specifico, nella loro geografia e nella loro storia, nella Terra nella quale abitano, comprendendo significati e valori dei sistemi di fiducia che si intendono – attraverso i contratti di luogo - realizzare o riprodurre.

Sotto questa luce, lo SGT è un nuovo luogo per una visione pedagogica – formativa e didattica – dei territori, che tesse progettualità e azioni interdisciplinari di co-creazione del bene comune, di generatività dei patrimoni, e di pieno sviluppo umano.