



# **SCUOLA, LAVORO E COMPLESSITÀ SOCIALE. PROCESSI EDUCATIVI PER UNA CITTADINANZA ATTIVA**

A cura di

VALENTINA DOMENICI, DEMETRIO RIA, MASSIMILIANO SMERIGLIO



**UNIVERSITÀ  
DEL SALENTO**

2020



5

Collana diretta da  
Salvatore Colazzo, Piergiuseppe Ellerani e Demetrio Ria

La collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative” intende proporre volumi collettanei e monografici in cui la tensione operativa si sappia coniugare con solidi fondamenti epistemologici.

La pedagogia nel corso del XX secolo è passata da una dipendenza dalla filosofia prima, e dalla psicologia poi, alla conquista di una piena autonomia scientifica, che è fatta di capacità di dialogo con una pluralità di discipline, chiamate a contribuire all’elaborazione di modelli di spiegazione e di intervento capaci di inquadrare il soggetto col suo bisogno di identità, la sua tensione progettuale, nel contesto delle relazioni da lui stabilite con l’ambiente socio-culturale in cui è incardinato, con gli altri soggetti, impegnati come lui nella ricerca di senso.

La pedagogia, che vorremmo veicolare attraverso la collana parla di un uomo che è “storicamente determinato”, e, in quanto tale, continuamente proteso a modificare le condizioni del suo esistere, attraverso una costante negoziazione di significati, che, in maniera – verrebbe da dire – frattalica lo interessa, dalla costituzione del suo *bios*, via via a salire fino alla dimensione che qualcuno ha definito dell’*uomo-mondo*. La collana intende, in tale quadro, trattare dei processi di insegnamento/apprendimento iscrivendoli nel più lato processo che fa dell’uomo un soggetto pienamente culturale impegnato progettualmente ad auto-costituirsi.

*Tutti i saggi contenuti nel presente volume sono stati sottoposti a peer review con il sistema double blind.*

**Comitato Scientifico**

Salvatore Colazzo, Università del Salento

Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento

Pierpaolo Limone, Università di Foggia

Loredana Perla, Università di Bari

Elisa Palomba, Università del Salento Maurizio Sibilio, Università di Salerno Teresa Grange, Università della

Valle d’Aosta Antoine Lubamba Kibambe Langay, Université de Lubumbashi (Congo) Xavier Herrán

Gomèz, Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador) Juan Pablo Sakgado Guerrero, Universidad

Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)

Roberto Maragliano, Università RomaTre Francesco Bottaccioli, SIPNEI Bruno D’Amore, Universidad

Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia Martha Isabel Fandiño Pinilla, NRD, Dipartimento di

Matematica Università di Bologna P.M. Holmes, Durham University S.E. Higgins, Durham University Paolo

Calidoni, Università di Sassari Paul Vermette, Niagara University Carmen Elboj Saso, Universidad de

Zaragoza Ana Lucía Hernández Cordero, Universidad de Zaragoza

Demetrio Ria, Università del Salento

Coordinamento della Segreteria di Redazione: dott.ssa Antonella Lippo

© 2020 Università del Salento – Coordinamento SIBA

**Coordinamento SIBA**  
UNIVERSITÀ DEL SALENTO  
<http://siba.unisalento.it>

e-ISSN: 2610-8968

e-ISBN: 978-88-8305-163-0

DOI: 10.1285/i26108968n5

# Indice

PREFAZIONE di <i>Carmelina Chiara Canta</i>	5
INTRODUZIONE:	9
i. La cornice teorico-metodologica, <i>Demetrio Ria</i>	
ii. Alfabetizzazione digitale, saperi di base e cittadinanza attiva, <i>Valentina Domenici</i>	
iii. Apprendimento continuo e lavoro gratificante per un nuovo modello di sviluppo, <i>Massimiliano Smeriglio</i>	
Entropia, negentropia e complessità tra scuola e società, <i>di Demetrio Ria</i>	13
Complessità sociale e forme contemporanee di razzismo, <i>di Valentina Domenici</i>	23
Didattica e cittadinanza attiva a scuola: i concetti chiave e il loro sviluppo nel tempo, <i>di Elisa Cavicchiolo</i>	33
La costruzione e la valutazione delle competenze chiave per la cittadinanza in Italia, <i>di Francesca Rossi</i>	45
Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro, <i>di Antonietta Buonauro e Valentina Domenici</i>	55
L'educazione alla cittadinanza: il ruolo dei servizi educativi zero-sei, <i>di Bianca Briceag</i>	67
Educare alla cittadinanza: una questione di partecipazione. Il contributo della ricerca educativa orientata alla promozione delle comunità, <i>di Ada Manfreda</i>	75
Società complessa e problemi educativi, <i>di Andrea Casavecchia</i>	93
Responsabilità sociale d'impresa e nuovo modello di sviluppo, <i>di Massimiliano Smeriglio</i>	101
Scuola-lavoro e solidarietà: un'alternativa pedagogica nella relazione tra scuola e mondo del lavoro, <i>di Francesca Betti &amp; Patrizia Lotti</i>	111
Nuove tecnologie e Mooc per la formazione, il lavoro e per i Neet, <i>di Gianmarco Bonavolontà</i>	121
Il telelavoro tra opportunità e alienazione, <i>di Massimiliano Smeriglio</i>	129
Digital Storytelling e competenze imprenditoriali: analisi di buone pratiche di formazione all'imprenditorialità, <i>di Elisabetta De Marco</i>	141



## PREFAZIONE

di

CARMELINA CHIARA CANTA

Col termine complessità si designa un sistema, caratterizzato da una quantità di relazioni che non può essere descritto con un unico criterio di analisi conoscitiva o intervento pratico: un sistema complesso esige la pluralità di punti di vista, di diverse prospettive, ognuna delle quali fornisce spiegazioni di aspetti specifici, che hanno un significato solo se inserite in una logica relazionale di carattere sistemico. Un sistema sociale complesso è perciò un sistema dotato di senso, formato e trasformato continuamente dai processi intenzionali degli attori sociali. In altre parole, una società complessa per sopravvivere ha bisogno della relazione degli attori sociali.

Su questa base la complessità nelle scienze sociali è anche un metodo che necessita di strumenti, come ‘lenti colorate’ attraverso le quali leggere i fenomeni sociali. Sono necessarie competenze disciplinari diverse, prospettive varie e strumenti eterogenei per analizzare e offrire soluzioni ai problemi della nostra società. Implicitamente la complessità è un invito agli studiosi a non chiudersi nei propri ambiti disciplinari ma a mettere a disposizione i propri saperi e le proprie analisi, di confrontarsi con altri studiosi e fare squadra per lavorare insieme.

La globalizzazione, intervenuta successivamente, ha ampliato ancor più la complessità rendendola mondiale e più dinamica. I fatti sociali, oltre ad essere complessi hanno ricadute ed effetti, sia negativi che positivi, in tutto il mondo e in ogni sfera della vita, indipendentemente dalla volontà dei soggetti. Essa necessita di ridefinisce tempo e spazio, due degli effetti più appariscenti della globalizzazione, e di ripensare a un mondo sostenibile, a livello economico, sociale, ambientale e soprattutto di sviluppo umano. La globalizzazione, ha cambiato non solo gli assetti della società ma ha dato una risposta alla “destrutturazione della personalità” che, caratterizza la situazione dell’uomo post-moderno nell’era della globalizzazione.

Il processo di globalizzazione enfatizza ed esalta la cultura dandole una dimensione geograficamente estesa, mondiale, globale appunto. La consapevolezza dei soggetti sociali di operare in un contesto planetario e di svolgere la propria esistenza in una dimensione anch’essa planetaria è il carattere peculiare della globalizzazione. L’ “esperienza universale” descritta da Roland Robertson come effetto della globalizzazione intesa come esperienza mediante la quale i soggetti comprendono che sono parte di qualcosa di più grande, richiama con chiara evidenza il carattere universalistico dell’esistenza umana.

Non possiamo perciò non fare riferimento, sebbene in modo molto semplificato e sintetico, al contesto drammatico che viviamo nel momento in cui si è completata la scrittura dei saggi di questo volume e mentre scrivo questa prefazione, che sono onorata di poter fare. Anche il *lockdown* al quale siamo sottoposti in questo tempo per effetto della pandemia provocata dal COVID 19, ci conferma gli aspetti “devastanti” e drammatici della globalizzazione. Tutti i paesi del mondo sono coinvolti dal fenomeno; le conseguenze e le decisioni che si prendono in un territorio hanno una ricaduta in altri paesi; un modello positivo di organizzazione e di intervento che funziona in un contesto ha un certo impatto di applicazione in un altro. Si scopre che nessuno, singolo o comunità può salvarsi da solo, abbiamo bisogno gli uni degli altri. Il mondo si rivela un piccolo villaggio globale.

Ciò è tanto più vero nella misura in cui il soggetto delle nostre analisi è la persona, che vive, si sviluppa e agisce in un contesto sociale specifico. Per questo motivo è tanto più attuale e apprezzabile il presente volume, che riflette sui principali problemi socio-educativi del nostro tempo in una prospettiva interdisciplinare. E non può che essere così. Studiosi di vari ambiti disciplinari, pedagogisti, sociologi, esperti di temi interculturali, psicologi, antropologi, comunicazionisti, contribuiscono a definire con gli strumenti che sono loro propri, gli ambiti specifici delle questioni. Tutti i saggi presenti nel volume sono di estremo interesse per affrontare temi socio-educativi importanti e urgenti. Il risultato finale è una visione sistemica e armonica dell’educazione e della formazione.

Gli approcci interdisciplinari cambiano anche il concetto di conoscenza oggettiva e l'attendibilità razionale non sta più nel singolo contributo disciplinare, il quale offrirebbe uno spaccato di verità insufficiente e incompleto rispetto al problema complesso. Viceversa, nel loro insieme i contributi disciplinari considerano i diversi punti di vista e l'attendibilità è garantita dalla compresenza dei saperi.

La trasformazione delle culture e delle identità, le nuove forme di pregiudizi e razzismi, acuite dalle migrazioni planetarie, la complessità sociale e cognitiva, i nuovi modelli di intelligenza artificiale e di comunicazione diventano, pertanto, la sfida della complessità che, a sua volta, si pone anche come sfida all'educazione e alla scuola, le quali vanno necessariamente ripensate.

Sono tre gli ambiti di riflessione sui quali, a mio parere, si coagulano gli apporti degli studiosi presenti nel volume e che rappresentano altrettante sfide di oggi disegnando "scenari" per il prossimo futuro: la sfida educativa; la sfida del rapporto scuola-lavoro; la sfida civica. Saremo in grado di affrontarle in maniera efficace e in grado di fornire risposte adeguate ai giovani (ma non solo a loro) che vivono in una società complessa e che lo sarà sempre più?

- **La scuola e la sfida educativa:** la trasmissione del sapere e della cultura è il capitale "invisibile" ma più importante per l'uomo e la società, per cui la conoscenza deve integrare e padroneggiare l'informazione, mentre il pensiero deve costantemente rivisitare e rivedere la conoscenza. Ciò significa che i saperi, per dirla con Edgar Morin, non sono mai gli stessi e, se si vuole cambiare la società, è necessario, che il cambiamento parta dagli attori delle istituzioni educative. La scuola perciò diventa il luogo dove i ragazzi sperimentano contenuti educativi innovativi, esercitano il pensiero critico, creativo e rispettoso delle idee degli altri. È la "casa comune" dove bambini, ragazzi e giovani, con diverse esperienze culturali, imparano a confrontarsi sulla base del rispetto reciproco, con la guida sicura degli insegnanti. Qui si realizza l'esercizio concreto di comportamenti mirati all'uguaglianza e alla democrazia che dalla scuola passano alla società intera e viceversa, come auspicato da John Dewey. Giustamente alcuni autori dei saggi fanno riferimento a innovazioni legislative che possono indirizzare in questo senso la *mission* della scuola, ma ancora più efficace è il cambiamento culturale delle persone che un tale processo esige. Il mutamento dei sistemi educativi, nei contenuti, nelle metodologie e negli strumenti tecnologici, affinché abbia una ricaduta nella società, esige che si proceda in fretta. Per esprimerci con un'efficace metafora di Karl Mannheim: «Si può dire che ricostruire la società che sta cambiando è come cambiare le ruote ad un treno in corsa»; non ci si può fermare.
- **La sfida del lavoro:** il mutare dei processi nel mondo del lavoro interrogano il sistema educativo e formativo. Se, come detto, la scuola è la prima esperienza sociale delle nuove generazioni, essa deve prevedere al suo interno, l'educazione a "nuovi lavori", che la società richiede: una formazione alle diverse modalità e tecniche per eseguire lavori antichi e la disponibilità a cambiare lavoro più volte nel corso della vita. Il *telelavoro*, il *lavoro on-line*, lo *smart working*, l'*home working*, il *lavoro mobile*, la *tele-impresa*; il *centro di lavoro comunitario*; il *sistema diffuso delle imprese*, ed altre forme di organizzazione del lavoro, contemplan una diversa educazione alla responsabilità e all'etica del lavoro. Così come l'avvento della società industriale aveva richiesto una coerente formazione professionale, oggi il mondo del lavoro chiede alla scuola di formare giovani con competenze adeguate ai cambiamenti della società complessa. I mutamenti saranno profondi, perché «al centro del processo innovativo che stiamo vivendo non c'è principalmente l'ottimizzazione dei tempi e sforzi dedicati alla produzione, bensì la creatività» (infra M. Smeriglio). I percorsi per le *Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO) possono costituire strumenti di politica attiva del lavoro in grado di guidare le scelte del sistema scolastico per attenuare le disuguaglianze sociali degli alunni (infra F. Betti; P. Lotti). Diventa perciò prioritario sviluppare nei ragazzi il *capability approach* auspicato da Martha Nussbaum, che si basa sullo sviluppo delle capacità individuali.
- **La sfida civica:** essa deve assolutamente saper fronteggiare e contenere, ove esista, il deficit democratico, nel senso che si può parlare di cittadinanza solo quando le conoscenze diventano patrimonio di tutti e perciò sono condivisibili. Nella scuola la didattica si deve basare sulla cittadinanza attiva, la sola che conduce alla libertà.

Nella società complessa, l'educazione civica costituisce uno degli assi portanti in quella che viene definita l'"economia della conoscenza" e il concetto di cittadinanza nella scuola si diversifica e si estende includendo oltre ai contenuti classici di cultura civica, appartenenza e identità, anche quelli legati alla interculturalità, al rispetto reciproco, alla sostenibilità ambientale e alla cittadinanza digitale. Diventa pertanto fondamentale anche lo studio della Costituzione, delle istituzioni italiane e internazionali, degli elementi di diritto, l'educazione alla legalità e al contrasto alle mafie, al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici. È un processo in divenire e ciò spiega il continuo cambiamento nella denominazione di una disciplina che è passata da "educazione civica", a "educazione alla convivenza democratica", fino a "educazione civica e cultura costituzionale" (infra E. Cavicchiolo; F. Rossi).

In ogni caso si tratta di fornire delle competenze di cittadinanza attiva e democratica da sviluppare nei bambini fin da piccoli (infra B. Briceag). I progetti educativi oggi garantiscono che l'educazione alla cittadinanza sia parte integrante di tutti i *curricula* scolastici dei Paesi Membri dell'Unione Europea e non si limita all'insegnamento di storia o educazione civica. Ma l'educazione alla cittadinanza deve coinvolgere, con modalità diverse, quali i MOOC (*Massive Online Open Courses*) anche i NEET (*Not in Education, Employment or Training*), cioè «le nuove generazioni demoralizzate che non possono o non si sentono in grado di essere attivi nella società, affrontando le difficoltà del mondo del lavoro o quelle di un percorso di studi» (infra G. Bonavolontà).

In tal dinamica un ruolo centrale occupano i media digitali e i *Digital e Media Literacy* per la costruzione e l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole, volta alla crescita della dimensione critica. «La cittadinanza digitale, in altri termini, dovrebbe declinarsi, nella pratica, in un dialogo con l'alterità che si fondi innanzi tutto sul riconoscimento dell'autonomia dell'altro e sul rispetto reciproco» (infra V. Domenici, A. Buonauro).

Le studiose e gli studiosi, autrici e autori dei saggi di questo volume, hanno risposto a queste sfide con competenza, concentrandosi sull'essenziale, senza retorica. Auguro a tutte e tutti, anche a coloro che ho dimenticato di citare, di proseguire il cammino avviato.

Roma 27.04.2020



## Introduzione

Il presente volume raccoglie una serie di riflessioni, di carattere interdisciplinare, intorno ad alcuni temi oggi cruciali nelle società contemporanee globalizzate, che coinvolgono il mondo della scuola e dell'educazione, ma anche quello della cittadinanza e del lavoro. Il tempo attuale della complessità è analizzato a partire da alcune delle sfide che essa sta lanciando: da quelle socio-educative, alle sfide che attraversano oggi il mondo del lavoro, dell'occupazione e della democrazia, con riferimento alle competenze culturali, professionali e sociali ritenute ormai indispensabili per tutti.

La complessità e la globalizzazione sono, in modo più o meno diretto, al centro di ogni contributo teorico e di ricerca empirica qui raccolti, spesso anche con valenza operativa, nella consapevolezza di trovarci in una comunità ormai planetaria, in cui ogni aspetto e ogni settore della società è profondamente interdipendente, e in cui è necessario costruire modelli teorico-interpretativi della realtà continuamente aggiornati.

Tra le molte sfide del presente, quella educativa risulta ancora una volta centrale, anche in quanto racchiude e chiama in causa aspetti diversi e ugualmente fondamentali del vivere comune: dall'educazione civica, all'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole, che è anche, ormai, cittadinanza digitale.

### *La cornice teorico-metodologica (Demetrio Ria)*

Come possiamo comprendere questo mondo complesso, così da poter iniziare a cambiarlo? Una potenziale soluzione sta nel corpo del pensiero che si è sviluppato per studiare la complessità stessa, ovvero nella teoria della complessità. A partire dalle scienze naturali ed emergendo da una confluenza di diverse discipline (come la termodinamica, la cibernetica e la teoria del caos), la teoria della complessità oggi costituisce un progetto interdisciplinare per definire, misurare e comprendere sistemi complessi<sup>1</sup>.

Complessità, in senso formale, significa molto più del suo solito uso linguistico, che richiama all'incirca il significato di "intricato" o addirittura "difficile da capire". I sistemi complessi hanno certamente una forma e possono in effetti essere difficili da capire nella pratica; è però evidente che le scienze della complessità hanno un'idea più specifica di cosa sia la complessità. Per ora possiamo definire un sistema complesso come qualcosa che va oltre la semplice somma delle sue parti. In altre parole, i sistemi complessi presentano forme di ordine che *emergono* dalle relazioni tra i loro componenti. Questo processo di emersione è quindi forse il concetto più importante da determinare<sup>2</sup> (Byrne 1998). Molto segue da questa intuizione di base: i sistemi complessi devono essere studiati in modo olistico, le relazioni tra le parti sono importanti quanto le parti stesse, le relazioni tendono ad essere non lineari e così via. Da tali principi possiamo iniziare a individuare l'*ordine* all'interno della complessità. La teoria della complessità, in breve, fornisce una serie di concetti formali che possono servire a fornire agli analisti una comprensione di base fenomeni complessi delle loro dinamiche, e del loro funzionamento. La complessità è quindi ontologicamente reale, un modo in cui operano determinati sistemi che esiste indipendentemente dalle nostre rappresentazioni di esso. È anche un corpus di conoscenze (*teoria della complessità*) che attraverso la rappresentazione concettuale e matematica ci consente di spiegare come funziona la complessità.

La teoria della complessità si è diffusa dalle sue origini nelle scienze naturali e nella matematica alle scienze umane e sociali, spesso mediata da pensatori il cui pensiero ha sagittalmente orientato le interpretazioni, si pensi ad esempio a Alfred North Whitehead, William James, Friedrich Nietzsche e Henri Bergson e teorici il cui pensiero è stato in parte segnato da ondate iniziali di idee di complessità, come Gilbert Simondon, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Non esiste una teoria della complessità singolare, data la sua natura interdisciplinare, e nemmeno un modo di interpretare questo campo di conoscenza all'interno delle scienze sociali e umanistiche. In effetti, una domanda importante, che in questo libro cercherà di affrontare è come le sue idee possano essere legittimamente tradotte nello studio dei fenomeni sociali umani in particolare nei fenomeni educativi e formativi.

### *Alfabetizzazione digitale come sapere di base e cittadinanza attiva (Valentina Domenici)*

L'estrema pervasività dei media occidentali, la loro diffusione capillare e la presenza, soprattutto dei media digitali partecipativi, nelle nostre vite e in ogni settore della società, hanno reso non solo fondamentali, ma persino urgenti, riflessioni aggiornate sulla Media Education, da una parte, e sulle diverse competenze digitali, dall'altra. Entrambe, come è noto, hanno una natura stratificata e complessa che chiama in causa discipline anche lontane tra loro, e, in quanto tali, non dovrebbero esaurirsi nello sviluppo e nella

---

<sup>1</sup> Mitchell M. (2009). *Complexity: A Guided Tour*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>2</sup> Byrne D. (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences: An Introduction*. London and New York: Routledge.

promozione di competenze puramente tecnico-strumentali, ma inglobare sempre anche una dimensione teorico-critica, così come una dimensione etica, legata all'agire responsabile anche all'interno dell'ambiente digitale.

La complessità del mondo globalizzato di oggi, infatti, sta spingendo da tempo a ripensare ulteriormente e in modo più radicale il rapporto tra l'uomo e le tecnologie della comunicazione, e in particolare il dualismo che li vede spesso, ancora oggi, separati, in un'ottica di "semplice" mediazione e rappresentazione degli eventi ad opera dei mezzi di informazione e comunicazione. Una delle peculiarità del sistema mediale contemporaneo, invece, consiste nel fatto che esso rappresenta un insieme intrecciato, e quindi complesso, di media governativi e commerciali, ma anche di infrastrutture tecniche, capitale finanziario e dispositivi di diversa origine e natura (Grusin, 2017)<sup>3</sup>, e che sono profondamente cambiati i modi in cui ciascun elemento influenza il nostro modo di stare al mondo.

Significativamente, proprio nel momento in cui sembra che l'azione umana sul globo abbia raggiunto la massima radicalità e incidenza, appare necessario rivedere non solo il rapporto tra l'uomo e gli ambienti mediali in cui è sommerso, ma anche riflettere sulle ricadute a livello sociale, politico e culturale dell'utilizzo e della lettura critica che facciamo dei media, del loro linguaggio e dei loro contenuti. Non si tratta, evidentemente, di processi di riflessione spontanei o istintivi, ma, anzi, di un esercizio che dovrebbe essere ben calcolato e pensato, un obiettivo educativo oggi imprescindibile all'interno dell'agenda formativa della scuola. Quest'ultima, infatti, si conferma oggi più che mai un luogo cruciale per la costruzione e la trasmissione non solo di saperi e competenze ma, in senso più lato, anche di strumenti necessari per risolvere le sfide particolarmente impegnative del mondo attuale, consentendo un reale inserimento della persona nei vari contesti sociali del presente.

L'impatto, soprattutto sul piano politico e dell'esercizio della cittadinanza, di fenomeni come quello della disinformazione, della diffusione di *fake news* e, più in generale, dell'"infodemia" che contraddistingue l'odierno ambiente informativo digitale, ovvero la presenza eccessiva e martellante di dati e informazioni che ostacola una vera conoscenza degli eventi e rende difficile orientarsi su un preciso argomento, dimostra quanto le competenze digitali siano necessarie, oggi, per tutti: dagli insegnanti, agli studenti, anche nativi digitali. Servirsi quotidianamente e in modo disinvolto di internet e dei social media, infatti, non implica necessariamente un loro utilizzo critico e responsabile, né, perciò, protegge dai rischi della disinformazione, in quanto a una maggiore familiarità con i mezzi di comunicazione o a una maggiore disponibilità di informazione non corrisponde sempre il possesso di strumenti conoscitivi e culturali che permettano un apprendimento critico o un accrescimento della propria conoscenza. Non basta, in altri termini, che le culture partecipative (Jenkins, 1992)<sup>4</sup> si servano attivamente e creativamente dei media, ma occorre che queste modalità di interrelazione siano considerate all'interno di una comunità con regole, diritti e doveri precisi, che implicano una conoscenza approfondita non solo delle caratteristiche del digitale, ma anche dei suoi rischi.

La consapevolezza che l'ambiente digitale non sia *altro* rispetto al mondo reale e che la sfera pubblica sia, ormai, sfera pubblica digitale, permette di organizzare i più opportuni mezzi procedurali per gettare le basi necessarie per un esercizio consapevole della cittadinanza.

A questi principi e considerazioni si sono ispirati i lavori di questo volume, in modo più o meno diretto, a seconda della specificità dei diversi domini culturali, che lo arricchiscono e che stimolano dibattiti interdisciplinari.

*Apprendimento continuo e lavoro gratificante per un nuovo modello di sviluppo* (Massimiliano Smeriglio)

L'educazione permanente, intesa come intervento intenzionale attivato in qualsiasi forma con lo scopo di promuovere le condizioni reali per l'apprendimento permanente di ogni soggetto (*life long learning*) dovrebbe rappresentare ormai, per convinzione diffusa, un elemento costitutivo dell'esperienza dell'uomo contemporaneo. Una educazione, quindi, che in forma di sistema inglobi, di fatto e in modi sempre nuovi, tutto l'arco della esistenza, con particolare riferimento alla età adulta e che, vale la pena di ricordare, non può essere ancora oggi considerata, come già lamentava in modo lungimirante Bertrand Schwartz (1973) negli anni Settanta, "un sistema aggiunto ai sistemi esistenti, un'appendice della scuola". Peraltro lo stesso Dewey, in un'opera del 1938, dal titolo illuminante, *Esperienza e educazione*, asseriva che in definitiva "l'educazione è lo svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza" (Dewey 2014, p. 14), e che è la

---

<sup>3</sup> Grusin R. (2017), *Radical Mediation. Cinema, estetica e tecnologie digitali*. Cosenza: Pellegrini.

<sup>4</sup> Jenkins, H. (1992) *Textual Poachers. Television fans and Participatory Culture*, New York, Routledge.

modificazione di soggetto e ambiente, dovuta al loro scambio interattivo, a produrre effetti educativi. La relazione assumerebbe in qualche modo una dimensione performativa per il soggetto, poiché con essa cresce l'esperienza che diviene, anche per questa via, sia fine che mezzo. E lo diviene sul piano cognitivo, emotivo e sensoriale.

Quanto si è appena detto, permette di cogliere nella drammatica situazione contingente prodotta dalla pandemia da coronavirus, alcuni elementi-stimolo di apertura e promozione verso nuovi modelli di apprendimento permanente maggiormente connessi alla dimensione contestuale, primariamente socio-educativa alla costruzione di una cittadinanza responsabile, alle condizioni di un lavoro gratificante. Come è facile poter cogliere, questo volume è dato alle "stampe" mentre divampa globalmente il dramma della pandemia, appunto, prodotta dal covid-19. Una situazione che potrebbe/dovrebbe rappresentare l'occasione storica per ripensare il modello di sviluppo, gli stili di vita, le priorità che le società democratiche si danno e soprattutto il ruolo che vorrà svolgere lo *spazio pubblico* nella formazione del cittadino.

Appare perciò utile rispolverare il concetto di Opporthreat del sociologo Ichack Adizes, crisi efficace di opportunità e minaccia (Alessandrini 1995, p. 125). Dato il contesto geo-politico e storico del nostro paese, si potrebbe allora pensare di partire, a mò di esempio, promuovendo condizioni che permettano di innervare la conoscenza, l'apprendimento, i modelli di formazione continua alle scelte del Recovery plan, il piano di rinascita dell'Unione Europea, fondato sulla condivisione dei rischi generati dalla emergenza sanitaria e dalla crisi economica. Questo salto nella sfera della condivisione della responsabilità appartiene certo alla discussione tra le cancellerie ma a ben vedere interroga nel profondo l'idea di cittadinanza su scala continentale. Su questo aspetto il mondo della formazione può svolgere un ruolo straordinario di indirizzo del dibattito.

Quelli che abbiamo alle spalle sono stati anni contraddittori. Grazie alle nuove tecnologie gran parte della popolazione mondiale ha ottenuto il massimo della libertà entrando in possesso di miliardi di input informativi. Contestualmente lo spirito libertario e creativo della rete internet delle origini, è stato di fatto sacrificato sull'altare di nuovi oligopoli capaci di estrarre quote importanti di valore dalla nuova figura del consumatore-produttore. Dal momento che la mediazione nei media digitali non opera riproducendo in modo neutrale i significati, i contenuti, le immagini e le informazioni ma trasforma gli attori sociali e i loro stati affettivi in una diversa dimensione cognitiva, occorre che l'apprendimento continuo diventi capace di essere all'altezza di questa sfida. La consapevolezza, l'autoformazione, la decodifica del contesto, la contiguità e continuità dei diversi sistemi formativi sono in qualche modo i temi fondamentali per far maturare cittadinanza responsabile e nuovo modello di sviluppo. Le piattaforme gestiscono i nostri dati, sono i nostri quotidiani compagni di vita capaci di interagire con ogni sorta di attività umana spesso cambiandogli di segno e significato, influenzando umori e capacità di decodifica. Queste piattaforme hanno uno scopo prevalente: restituire ai loro investitori i guadagni che fanno sui nostri scambi di informazioni. Dunque le piattaforme e i gestori dei dati non sono un mero mezzo, dispongono invece di una capacità pervasiva che incide sulla costruzione delle mentalità e della opinione pubblica, orientano stili di consumo, modi di vedere il mondo, percezione della realtà. E lo fanno appunto servendo gli interessi delle grandi. Corporation o, sempre più spesso, degli Stati autoritari protagonisti del nuovo secolo. Con questa complessità bisogna fare i conti. L'Europa deve favorire l'innovazione del sistema della formazione continua e del mondo del lavoro. Sarebbe importante avviare una riflessione sulla opportunità di investire in maniera convinta su una piattaforma pubblica capace di valorizzare la dimensione della libertà di scelta educativa fuori dal controllo degli oligopoli. Una piattaforma fuori mercato capace di integrare formazione, ricerca, scambi esperienziali, progetti di democrazia partecipativa. Occorre fare convergere i principali attori pubblici verso il lancio di un aggregatore di piattaforme che arrivi a produrre contenuti orientati alla dimensione del bene comune. Avere l'ambizione di lanciare una riflessione rigorosa e sistematica sulla dimensione pubblica delle piattaforme digitali europee appare come l'orizzonte necessario per identificare nuovi linguaggi e scenari. Soprattutto oggi, dopo la vicenda del virus, torna centrale il ruolo del Pubblico, della dimensione statale come unico argine, per gli aspetti quali-quantitativi delle risorse che può mettere in campo e per autorevolezza, alle emergenze sanitarie e alla crisi economica senza precedenti che stiamo attraversando. In questi mesi di sospensione abbiamo sperimentato forme di apprendimento a distanza e di smart working. Sul lavoro agile cominciamo ad avere dati interessanti circa i due milioni di lavoratori coinvolti, dati che approfondiremo nel corso della pubblicazione<sup>5</sup>. Due informazioni possiamo però anticiparle. Quattro lavoratori su cinque ritengono l'esperienza positiva e dichiara una disponibilità a continuare in forma parziale. Il tempo è il bene

---

<sup>5</sup> Sondaggio "Lo Smart Working ai tempi della quarantena", a cura di Izi, Metodi analisi e valutazioni economiche del 7 aprile 2020, <http://www.izi.it/wp-content/uploads/2020/04/Lo-smart-working-ai-tempi-della-quarantena.pdf>.

prezioso che viene liberato in questa nuova forma di organizzazione del lavoro. L'aspetto negativo più evidente, oltre agli aspetti tecnici relativi a tecnologie e accesso, è il tema dell'alienazione, una mancanza di confini netti tra tempi di vita e tempi di lavoro. Su questo aspetto incrociamo il nodo del lavoro gratificante. E credo anche dei limiti che stiamo vivendo nella sperimentazione della didattica a distanza. Esiste un tema di apparati tecnologici, ma ancor di più dobbiamo interrogarsi sul ritorno evidente di attività umane, lavorative e formative, che non possono dispiegare il loro potenziale di crescita e emancipazione della persona senza la relazione in presenza, lo scambio, la dimensione affettiva e creativa che si sviluppa in ambienti condivisi. La rete è fondamentale per accorciare le distanze e moltiplicare le opportunità. Meglio se con supporti e piattaforme pubbliche, gratuite, trasparenti, democratiche. Ma l'attività in presenza rimane il valore aggiunto su cui riflettere. Per evitare l'isolamento sociale e appunto moderne forme di alienazione. Interessante in questo senso lo sviluppo dei coworking e della sharing economy che alternano lavoro a distanza e luoghi fisici da condividere. La crisi ci offre una grande occasione, ripensare le nostre società e tornare a ragione in maniera stringente su ciò che più conta: il benessere della persona fondato sull'apprendimento continuo, le opportunità educative e una nuova organizzazione del lavoro.

### **Bibliografia**

- Alessandrini, G. (1995), *Apprendimento organizzativo. La via del kanbrain*, Unicopli, Milano.
- Byrne D. (1998). *Complexity Theory and the Social Sciences: An Introduction*. London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1938), *Esperienza e educazione*, trad. it. Cortina, Milano.
- Grusin R. (2017), *Radical Mediation. Cinema, estetica e tecnologie digitali*. Cosenza: Pellegrini.
- Jenkins, H. (1992) *Textual Poachers. Television fans and Participatory Culture*, New York, Routledge.
- Mitchell M. (2009). *Complexity: A Guided Tour*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwartz, B. (1973), *L'educazione di domani*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze.



## ENTROPIA, NEGENTROPIA E COMPLESSITÀ TRA SCUOLA E SOCIETÀ

DEMETRIO RIA

Università del Salento - Lecce

demetrio.ria@unisalento.it

### **Abstract**

The assessment of change in complex systems is based on local knowledge of what is needed. To fully understand how systems direct and manage the conditions of their transformation and amplify contradictions at the threshold limits, it is important to develop complex analysis models. In this perspective, "abstraction" is not the same as its use in modeling functionalist systems, but refers to the possibility of reconstructing a set of typical, ideal system attributes. That means. Allows the analyst, the researcher to overcome the excessive localism involved in sensitivity from the initial conditions and their detailed reconstruction. This is particularly important in those researches where there is a particular interest in a specific type of system such as the school system. The "abstract" system in this case is a general overview of an ideal type assembled from multiple data sources and compared with contemporary types or theoretical models.

**Keywords:** complex system, school system, theory of complexity

### **Sunto**

La valutazione del cambiamento nei sistemi complessi si basa sulla conoscenza locale di ciò che serve. Per comprendere appieno come i sistemi dirigono e gestiscono le condizioni della propria trasformazione e amplificano le contraddizioni ai limiti di soglia è importante sviluppare modelli complessi di analisi. L'"astrazione" in questa prospettiva non è la stessa del suo uso nella modellizzazione di sistemi funzionalisti, bensì riferisce della possibilità di ricostruire un insieme di attributi di sistema tipici, ideali. Vale a dire. consente all'analista, al ricercatore di superare l'eccessivo localismo implicato nella sensibilità dalle condizioni iniziali e dalla loro ricostruzione dettagliata. Ciò è particolarmente importante in quelle ricerche in cui vi è un particolare interesse per un tipo specifico di sistema come il sistema scolastico. Il sistema "astratto" in questo caso è una panoramica generale di un tipo ideale assemblato da più fonti di dati e confrontato con tipi contemporanei o modelli teorici.

**Parole chiave:** sistema complesso, sistema scolastico, teoria della complessità

### **Introduzione**

Le società in quanto organismi sopra(v-)vivi acquisiscono energia e la canalizzano per mantenere la loro struttura; esse sono tendenzialmente entropiche. Per evitare il collasso espellono l'energia in eccesso come inquinamento (Smith et al. 2017, Byrne 1998). La "complessità" come campo distintivo di pensiero e pratica deve la sua coerenza ai contributi provenienti da diversi ambiti di indagine: dalla scienza dei sistemi alla cibernetica, dalla sociologia alla filosofia e dall'intelligenza artificiale alla teoria del caos (Castellani & Hafferty 2009). Il caos e la complessità descrivono quindi un paradigma attraverso il quale, non soltanto per le scienze sociali, vengono messi in discussione gli approcci riduzionisti e il ruolo dei processi generali. Questi ultimi sono legati alla legge della produzione del cambiamento sociale, lo sottopongono ad un continuo esame critico. Esistono diverse interpretazioni della complessità e delle sue implicazioni. Da un lato, esistono sguardi più strettamente matematici e computazionali per i quali si indagano modelli algoritmici della teoria del caos. Ovviamente queste vie interpretative

tendenzialmente si incanalano verso un tipo di positivismo estremamente sagittale che mal si innesta nella discussione della complessità nella direzione dell'indagine sociale. D'altra parte, esistono approcci più critici per i quali la teoria della complessità non ci fornisce gli strumenti esatti per risolvere i nostri problemi complessi, ma ci mostra (in modo rigoroso) esattamente perché questi problemi sono così difficili. Questa seconda visione può avere una prospettiva più scettica su ciò che si può fare con la teoria della complessità, ma è sviluppata da una comprensione che non è realmente in contrasto con una caratterizzazione scientifica della complessità generalmente accettata. In generale la complessità, dunque, deve affrontare questi temi considerando che i sistemi:

1. Sono aperti.
2. Operano in condizioni di non equilibrio.
3. Sono costituiti da molti componenti molti dei quali semplici (o possono essere trattati come tali).
4. L'output dei componenti è una funzione dei loro input.
5. Lo stato del sistema è determinato dai valori di input e output.
6. Le interazioni sono definite da relazioni input-output effettive e sono dinamiche (la forza delle interazioni cambia nel tempo).
7. I componenti in media interagiscono con molti altri (Esistono spesso più percorsi possibili tra i componenti, mediati in diversi modi).
8. Alcune sequenze di interazione forniscono percorsi di feedback, lunghi o brevi.
9. I sistemi complessi mostrano un comportamento frutto dell'interazione tra i componenti e non dalle caratteristiche inerenti i componenti stessi (questo a volte viene chiamato "emergenza").
10. La struttura asimmetrica (organizzazione temporale, spaziale e funzionale) viene sviluppata, mantenuta e adattata in sistemi complessi attraverso processi dinamici interni.
11. I sistemi complessi devono rapidamente adattarsi ai cambiamenti nell'ambiente, ma ciò può sostenersi solo se almeno una parte del sistema cambia a un ritmo più lento rispetto ai cambiamenti nell'ambiente ovvero se (almeno una parte) mantiene la "memoria" del sistema.
12. Sono possibili più di una descrizione di un sistema complesso. Diverse descrizioni scompongono il sistema in modi diversi, possono anche avere differenti gradi di complessità.

Se si considerano attentamente le implicazioni di queste caratteristiche, sorgono una serie di intuizioni e problemi:

- La struttura di un sistema complesso consente a questo di comportarsi in modo complesso, ovvero: se la struttura è troppo piccola, cioè possiede molti gradi di libertà, il sistema può comportarsi in modo più casuale, ma non più funzionale. Il semplice la "capacità" del sistema (ovvero la quantità totale di gradi di libertà disponibili se il sistema non è stato strutturato in alcun modo) non costituisce un indicatore significativo della complessità del sistema. Un comportamento complesso è possibile se e solo se il comportamento del sistema è limitato. D'altra parte, un sistema completamente vincolato non ha nemmeno la capacità di comportamenti complessi. (Questa affermazione non equivale a dire che esiste una complessità al limite tra ordine e caos. Una vasta gamma di sistemi strutturati mostra un comportamento complesso.)
- Poiché diverse descrizioni di un sistema complesso scompongono il sistema in modi diversi, la conoscenza acquisita da qualsiasi descrizione è sempre relativa alla prospettiva da cui la descrizione è stata fatta. Ciò non implica che una descrizione sia valida come qualsiasi altra, questa è il risultato del fatto che solo

un numero limitato di caratteristiche del sistema può essere preso in considerazione da qualsiasi descrizione specifica. Sebbene non esista una procedura a priori per decidere quale descrizione è corretta, alcune descrizioni forniranno risultati più interessanti di altre.

- Nel descrivere il macro-comportamento (o comportamento emergente) del sistema, non tutte le micro-caratteristiche possono essere prese in considerazione. La descrizione è una riduzione della complessità. Tuttavia, il macro-comportamento non è il risultato di nient'altro che delle micro-attività del sistema. Tuttavia, descrivere il macro-comportamento puramente in termini di micro-caratteristiche è un compito difficile. Quando facciamo scienza, di solito lavoriamo con descrizioni che operano principalmente a livello macro, ma queste descrizioni saranno, il più delle volte, approssimazioni di un qualche tipo.

Queste intuizioni hanno importanti implicazioni per le affermazioni sulla conoscenza che facciamo quando trattiamo con sistemi complessi come quelli legati alle istituzioni formative e alla scuola in particolare. Inoltre, poiché i sistemi complessi sono sistemi aperti, dobbiamo comprendere anche il ruolo giocato dall'ambiente nella sua totalità prima di poter comprendere il sistema.

La conoscenza che abbiamo di sistemi complessi si basa sui modelli che facciamo di questi sistemi, ma per funzionare come modelli - e non semplicemente come una ripetizione del sistema - devono ridurre la complessità del sistema. Ciò significa che alcuni aspetti del sistema sono sempre esclusi. Il problema è aggravato dal fatto che ciò che viene tralasciato interagisce con il resto del sistema in modo non lineare e non possiamo quindi prevedere quali saranno gli effetti della nostra riduzione della complessità, soprattutto non come il sistema e il suo ambiente si sviluppano e si trasformano nel tempo.

In termini generali la teoria della complessità può, quindi, offrire alle scienze sociali un quadro in cui comprendere questioni come:

1. Sono possibili le leggi sociali e, in caso contrario, come possiamo comprendere meglio la causalità nella società? Ovvero: qual è la natura della causalità, della necessità e della contingenza nei sistemi sociali?
2. In che modo le diverse parti della società si relazionano con gli interi? Le strutture sociali sono reali? In che modo i singoli esseri umani si relazionano e costituiscono tali strutture?
3. Possiamo, o meglio è lecito usare idee di feedback per aiutare a modellare e comprendere la riflessività?
4. In che modo interagiscono tipi di entità drammaticamente diversi (umani, tecnici, ecologici, geologici ecc.)? Combinazioni "disordinate" o altrimenti incommensurabili possono produrre effetti misurabili?
5. Come si verificano i cambiamenti politici e sociali? Come possiamo spiegare la stabilità e l'instabilità in politica? Le idee di equilibri punteggiati possono sostituire i resoconti omeostatici e gradualisti del sociale?
6. Possiamo usare idee dalla complessità per ripensare stati di equilibrio economico che sostengano qualche potenziale nuovo futuro socio-politico?
7. La società è una struttura auto-organizzata? Quali sono le forme organizzative ottimali per gli agenti politici collettivi?

Nelle pagine che seguono intendiamo esaminare una serie di tipologie per classificare diversi rami della teoria della complessità. Dopo questo orientamento nel panorama della teoria della complessità sociale e politica, rivolgeremo attenzione specifica ad alcuni problemi della relazione tra questi approcci teorici e il post-strutturalismo-costruttivismo

che tracciano direttamente o indirettamente un implicito dell'intervento e delle pratiche educative.

### Complessità e Tempo

Una delle recenti scelte politiche che si è abbattuta sulla istituzione scuola e che trova ragioni politiche, economiche e pedagogiche a sostegno è quello di accorpate le istituzioni in comunità ampie denominate "Istituti Comprensivi" e "Istituti di Istruzione Scolastica Superiore". Queste aggregazioni hanno un fattore semplice che le accomuna: aumentano la popolazione come, in contesto sociale accade con lo sviluppo demografico. Rispetto alla analisi della complessità questa scelta produce una euristica utile per illustrare la traiettoria non lineare della connettività all'interno di un sistema sociale in espansione di individui interagenti. Cosa significa aumentare lo scambio di relazione generando un sistema unione rispetto a due sistemi complessi che fino a quel momento interagivano in modo indipendente con l'ambiente? Facciamo una analisi delle due situazioni in cui il sistema scuola in un ambiente circoscritto si trova e leggiamo esclusivamente cosa accade alla luce delle relazioni che vengono instaurate al tempo  $t_1$  e  $t_2$ .

Partiamo con una analisi semplice. Consideriamo due sistemi composti da un numero finito di elementi pari a 5:  $A(5)$  e  $B(5)$ . Consideriamo soltanto le interazioni biunivoche semplici che ogni insieme struttura al suo interno. Esse sono rappresentate nella tabella:

1	2	3	4	5
2	3	4	5	1
3	4	5	1	2
4	5	1	2	3
5	1	2	3	4

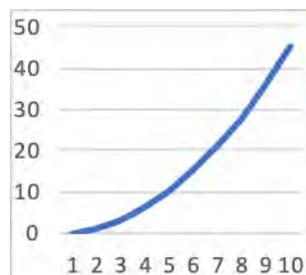
Al netto delle reciproche restano 10 relazioni semplici per ogni sistema. Se sommiamo gli insiemi ne avremo 20. Ora, consideriamo l'insieme somma tra i due:  $AB(10)$ . Ovvero quell'insieme con 10 componenti semplici, le relazioni biunivoche in questo caso sono 45.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3	4	5	6	7	8	9	10		
4	5	6	7	8	9	10			
5	6	7	8	9	10				
6	7	8	9	10					
7	8	9	10						
8	9	10							
9	10								
10									

In quest'esempio non abbiamo inserito il fattore tempo e le possibili variabili esterni che in qualche modo possono influenzare il processo di crescita o di aggregazione dei due insiemi, ovvero non abbiamo considerato il processo di sviluppo delle relazioni semplici

nel tempo. Rimanendo su questo esempio se consideriamo il processo di somma come esito del tempo allora possiamo ottenere una matrice di questo tipo

x	y
5	10
6	15
7	21
8	28
9	36
10	45



Proiettando i valori estremi abbiamo semplicemente una retta, ma inserendoli in una matrice che tenga conto del tempo questa diventa una curva iperbolica che può crescere in modo differente anche attraversando spazi temporali discreti.

Quindi, i modelli lineari possono rappresentare adeguatamente il comportamento in una sezione trasversale e statica, il tempo per i sistemi complessi rappresenta una dimensione cruciale. La letteratura sul comportamento caotico da diverso tempo ha identificato tre regimi comportamentali basati sul tempo a cui tendono i sistemi non lineari:

- convergenza verso un equilibrio o stato stazionario;
- comportamento periodico o oscillazione stabile; e
- caos (Kiel & Elliott 1996, p. 20.).

La complessità organizzativa viene considerata la chiave dell'attuale discorso sullo sviluppo sostenibile, secondo il quale i sistemi di maggiore complessità sono più difficili da ri-orientare verso pratiche sostenibili rispetto ai sistemi relativamente semplici (Fisk & Kerherve 2006). Per quanto riguarda il metodo, osserviamo come la misurazione e la modellizzazione al fine di identificare il contributo dei predittori verso particolari risultati, di fatto, ignori il processo non lineare attraverso il quale le comunità amplificano le condizioni dando origine a stati divergenti. Ciò non implica in alcun senso un rifiuto di tali tecniche, ma solo un riconoscimento dei loro limiti se usate da sole, separate da un adeguato dispositivo di contestualizzazione storica. A scale diverse e a ritmi differenti, i processi di cambiamento e gli agenti possono operare e interagire in modi diversi e richiedere altrettante variabili nelle modalità di indagine.

Il potere esplicativo dell'euristica a livello di dimensioni e connessione del sistema è limitato e per molti aspetti sembra differire poco dalla nozione di "densità dinamica" di Durkhei<sup>1</sup> e dalle sue dichiarazioni strutturali sulla solidarietà organica. Queste euristiche

---

<sup>1</sup> In sociologia le prime discussioni sulla densità derivano dalla nozione di "densità dinamica" di Durkheim come concentrazione di relazioni socialmente significative. Anche Sennett(Sennett 1970) ha usato la frase "densità visiva" per riferirsi a un livello percettibile di diversità sociale e la recente sociologia tedesca incorpora il concetto di "densità di interazione" (*Interaktionsdichte*) (Häußermann 2007). Il ruolo della densità nella generazione di ambienti di apprendimento è stato ripreso nel lavoro di Jacobs (Jacobs 1970) e si è sviluppato come una teoria del "ronzio" urbano che si ritiene caratterizzi i cluster creativi (Currid & Williams 2010). Tali concezioni della densità sono vicine a un altro concetto della fisica, quello dell'"intensità", che descrive la quantità di energia che fluisce attraverso un'area per un periodo di tempo. La distinzione tra i termini densità e intensità è stata essenziale nella teoria dell'assemblaggio (Deleuze &

suggeriscono collettivamente che sono richiesti quadri e metodi alternativi e che è necessaria una descrizione quantitativa e qualitativa dettagliata degli stati del sistema per comprenderne la sua complessità e come questa emerge dalle interazioni.

### **"Stati attrattori" come concetto di stabilità potenziale**

Le implicazioni che intervengono nella elaborazione della complessità sia per l'obiettivo di teorizzare la società come un sistema socio-ecologico, sia per comprendere il cambiamento all'interno di sistemi sociali come la scuola, possono essere riassunte come segue:

- La "sensibilità alle condizioni iniziali" rende difficile la predizione e la spiegazione usando tecniche progettate per la modellizzazione di sistemi in base all'assunzione di fasi statiche (cioè con dati provenienti da un singolo punto temporale) e con ipotesi di cambiamento lineare dei parametri.
- La crescita del sistema può comportare l'espansione esponenziale della complessità nell'interconnessione degli agenti e nella dimensionalità, creando condizioni in cui le piccole variazioni dei parametri del sistema si amplificano nel tempo.
- I modelli di sistemi strutturali non possono a loro volta presentare in modo affidabile una contingenza storica così complessa.
- Il comportamento locale e il contesto storico diventano fondamentali nei punti chiave di transizione nella comprensione dei meccanismi di tale transizione.

Questi problemi si contrappongono al comportamento di un sistema lineare, infatti, per i sistemi lineari il cambiamento nel tempo dei parametri produce cambiamenti prevedibili (Byrne 1998, p. 26), le cui proprietà possono essere rappresentate in modo affidabile con modelli lineari. Il problema con questo approccio è un crescente riconoscimento dell'importanza del contesto e della realtà che molti sistemi sociali e naturali non possono essere interpretati come sviluppati in questo modo. Gli approcci conservativi che ricorrono a generalità simili a leggi, o che rimangono semplicemente a livello di proprietà del sistema macroeconomico, non possono spiegare il cambiamento dinamico (in particolare mediato dall'uomo).

Al contrario, il processo di causazione in sistemi non lineari è complesso e contingente; essa richiede un ri-orientamento dell'ontologia per rappresentare correttamente sia l'interconnessione dei livelli analitici e organizzativi all'interno di sistemi specifici, sia gli stati divergenti verso cui tali sistemi possono tendere.

Fondamentalmente in queste condizioni si richiede di risolvere il problema di rappresentare uno sviluppo così complesso in un modo contemporaneamente olistico e non riduzionista. Per queste ragioni viene utilizzato il concetto di "attrattore": ovvero il vettore lineare verso cui successivi stati di equilibrio contingente sospingono tali sistemi<sup>2</sup>. Sebbene la rappresentazione lineare possa discernere il contributo dei predittori a un risultato del sistema in punti temporali specifici, l'amplificazione storica e caotica delle contraddizioni all'interno di un sistema produce situazioni in cui alcuni risultati possono essere probabili. Proprio per questo gli attrattori contrastano con la possibilità di un'equazione deterministica per la rappresentazione, e possiedono proprietà che possono essere descritte soltanto topologicamente. Esempio di ciò sono i dati sulla distribuzione della formazione docente disaggregati per scuola di appartenenza.

---

Guattari 2014, DeLanda 2019) ed è stata anche invocata nella progettazione urbana come complessa interazione tra concentrazioni di edifici, persone e attività.

<sup>2</sup> Il concetto di equilibrio contingente è preferibile per ora, in quanto cattura la natura transitoria della stabilità apparente del sistema in punti specifici nel tempo.

Secondo Stuart Kauffman<sup>3</sup> gli attrattori dinamici racchiudono il comportamento di un sistema in piccole parti del suo spazio di stato, o spazio di possibilità. Non è un'entità determinata, ma piuttosto uno stato indeterminato verso il quale un sistema può tendere (Smith & Jenks 2006). La sua dimensionalità è definita dal numero di variabili nel suo spazio di fase (Mackenzie 2005).

Adattare osservazioni a modelli lineari per rivelare relazioni e cambiare modelli è pratica comune nelle scienze sociali ed anche nella ricerca empirica in educazione. L'implicazione è che i modelli lineari producono narrazioni lineari, che sono insensibili alla storia secondo la complessa critica della realtà. Ciò non implica un rifiuto predefinito del modello lineare, ma piuttosto il suo potenziamento all'interno di una struttura che enfatizza una maggiore attenzione al contesto storico<sup>4</sup>.

### **Sistemi complessi e scuola**

Considerata l'osservazione che singole forme di rappresentazione e analisi potrebbero essere insufficienti da sole a catturare le condizioni dei processi di cambiamento, come possiamo affrontare le domande relative all'acquisizione di dati e alla generazione di conoscenza, vale a dire come possiamo rispondere alla domanda epistemologica? La letteratura - in particolare quella di matrice pedagogica - è enfatica, ovvero offre modelli concettuali ai quali non si possono adattare tecniche analitico-matematiche. Tuttavia, anche se la possibilità di adottare un approccio matematico formale alla complessità non è immediatamente possibile, almeno viene incoraggiata la considerazione di tali complessità (di causalità e contingenza) e l'adozione di una visione più ampia nell'interpretazione dei dati. Ciò, come è stato osservato in precedenza, è carente nell'elaborazione di modelli di sistemi gerarchici conservativi. Va anche riconosciuto che la complessità non suggerisce semplicemente di trapiantare metodi delle scienze naturali in cui la dimensione della evidenza è netta, piuttosto implica il pensare al mondo sociale e alle sue intersezioni attraverso il mondo naturale.

La valutazione del cambiamento nei sistemi complessi è quindi basata sulla conoscenza locale (Cilliers 1999, Byrne 2005) ciò serve anche per comprendere appieno come tali sistemi dirigono e gestiscono le condizioni della propria trasformazione e amplificano le contraddizioni ai limiti di soglia. L'"astrazione" in questo senso non è la stessa del suo uso nella modellizzazione di sistemi funzionalisti, qui si riferisce alla possibilità di ricostruire un insieme di attributi di sistema tipici, ideali ma esito di analisi di dati frammentari. Inoltre, consente all'analista di superare l'eccessivo localismo implicato nella sensibilità alle condizioni iniziali e nella loro ricostruzione dettagliata. Ciò è particolarmente importante in quelle ricerche in cui vi è un particolare interesse per un tipo specifico di sistema (ad esempio il sistema scolastico) ma mancano di dati sufficienti per selezionare i casi in base alla posizione. Il sistema "astratto" in questo caso è una panoramica generale di un tipo ideale assemblato da più fonti di dati e confrontato con tipi contemporanei o modelli teorici<sup>5</sup>.

Questa metodologia del lavoro comparativo incentrato sul caso è ben definita come una strategia per condurre dimostrazioni parallele della teoria o per analizzare i

---

<sup>3</sup> Un autore particolarmente denso e interessante per moltissimi aspetti che richiamano il tema della complessità (Kauffman 1993, 1990).

<sup>4</sup> Un esempio di tale problema con la rappresentazione lineare nell'ecologia umana è l'immagine della modernizzazione ecologica con la curva ambientale di Kuznet (Martini 2006). Di recente la questione statistico-matematica è stata integrata da un interessante lavoro (Özcan & Öztürk 2019).

<sup>5</sup> Di recente si è prodotto un lavoro sull'orientamento scolastico che mostra proprio tutte queste limitazioni (Ria 2019).

meccanismi causali attraverso insiemi di casi comparabili. Stabilire la dinamica del sistema e valutare il cambiamento non è quindi un processo strutturalmente derivato e guidato da regole a cui può essere applicato un modello singolare di transizione. Di conseguenza, il modello lineare, ove impiegato, deve trovarsi all'interno di una metodologia multidimensionale che enfatizza il contesto e il potenziale per una notevole diversità evolutiva. Ciò che ora deve essere tentato è una "concretizzazione" di un concetto alternativo e dinamico di sistemi socio-ecologici, attraverso un esame degli strumenti ontologici e logici forniti dalla prospettiva della complessità. Questo risponderebbe ad una fondamentale questione relativa alla metodologia della ricerca educativa, ovvero determinare i limiti d'uso delle tecniche di ricerca e di intervento (anche le didattiche).

Alcune strade della complessità che sono particolarmente battute alla ricerca di strutture metodologiche da utilizzare come correttivi per la linearità sono legate ai concetti di "struttura dissipativa"<sup>6</sup> e "ontologia nidificata" (Flaherty 2019) che, a loro volta, sono strettamente correlati alla spinta concettuale degli stati attrattori discussi sopra. Le strutture dissipative catturano la dinamica contingente dei sistemi sociali storicizzando le componenti strutturali del mantenimento metabolico e suggerendo un focus sulla "produzione negentropica"<sup>7</sup>. Come discusso in precedenza, l'approccio della complessità alla spiegazione è intrinsecamente storica, in quanto si cercano descrizioni degli stati del sistema per come incidono sulle probabilità di risultati futuri. È attraverso l'applicazione di tale sviluppo storico che si osservano i processi attraverso i quali i sistemi si adattano allo stress interno ed esterno (Castellani & Hafferty 2009).

La definizione di dinamica che qui viene proposta comprende due importanti categorie analitiche: la traiettoria, che tratta dell'evoluzione del sistema nel suo contesto ambientale; e la dissipazione ovvero la criticità auto-organizzativa delle strutture derivata dal lavoro di Prigogine. Secondo quest'ultima preoccupazione, i sistemi complessi non sono caratterizzati né da uno stato di stabilità né dal collasso nel caos (la misura dicotomica implicata dal funzionalismo precedente). Invece, raggiungono la stabilità attraverso un continuo adattamento di fase che consente loro di gestire l'entropia, il caos e la stasi (Castellani & Hafferty 2009, p. 65). Questa prospettiva, derivata dalla biologia evolutiva, ha trovato molti correlati tra i sistemi sociali del mondo reale (Smith & Jenks 2006, Alhadeff-Jones n.d.). Le conseguenze del fallimento nella criticità auto-organizzante di un sistema sociale è quindi la dissoluzione del sistema secondo le leggi dell'entropia. Per i teorici della complessità, questo collasso è in definitiva un risultato non del contributo di variabili destabilizzanti, ma piuttosto di un'amplificazione della complessità su più livelli gerarchici, un processo che può avere tanto a che fare con i piccoli effetti destabilizzanti amplificati nel tempo, quanto con il ruolo di processi macro-sociali fissi e immutabili.

Il concetto di criticità auto-organizzata dimostra la possibilità che un processo irreversibile (dissipazione di energia), lontano da uno stato stazionario, sia in grado di svolgere un ruolo costruttivo e diventare una fonte di ordinamento (Alhadeff-Jones n.d.,

---

<sup>6</sup> Le strutture dissipative sono entità macro-ridimensionate, esistenti intrinsecamente solo a livello sopra-molecolare. Queste strutture acquisiscono energia dal loro ambiente, usano quell'energia per mantenere o sviluppare la loro strutturazione e resistere alla tendenza entropica, alla dissoluzione. Per fare ciò, oltre ad aumentare la complessità della strutturazione interna, esportano o "scaricano" l'entropia nel loro ambiente esterno.

<sup>7</sup> La "negentropia", o "entropia negativa", è stata originariamente proposta come concetto divulgativo da Schrödinger nel suo libro *Cos'è la vita?*. Molti autori successivi hanno considerato la negentropia come semplicemente entropia con un segno negativo, poiché ritengono semplicemente errato fare riferimento alla "negentropia" come energia libera. Tuttavia in queste pagine la stiamo considerando nella accezione data a questo termine da Brillouin (1953) e ripreso poi anche da Popper (1967).

p. 69). Integrando lo studio dei sistemi energetici in questo modo, si può ottenere un apprezzamento dei modi complessi in cui le società umane affrontano questa intrattabile tendenza attraverso l'elaborazione strutturale, istituzionale e culturale nella produzione della negentropia<sup>8</sup>. Nessuna negazione è gratuita o innocente; la forma sostitutiva dovrà trarre energia e risorse da ciò che ha soppiantato ed è probabile che debba confrontarsi con i detriti di ciò che è accaduto prima (Smith & Jenks 2006, p. 7). Nel sistema scuola, pertanto, tutto ciò può essere sviluppato dalla creazione di zone franche (Maragliano 2019) ove i residui energetici degli elementi del sistema possono rideterminare spinte verso stati di equilibrio più rispettosi dell'andamento ecologico del sistema.

Come facciamo a sapere quando un sistema è in buono o in cattivo stato? Come decidiamo se un sistema è "crollato"? Consapevoli della presenza costante di disturbi e della natura dissipativa dei sistemi rispetto al cambiamento, la capacità di un sistema di far fronte a crescenti perturbazioni viene concettualizzata come la sua capacità adattativa. Questo concetto rappresenta un processo attraverso il quale il sistema, per mezzo delle azioni dei suoi agenti costituenti, si adatta per far fronte agli stress. Lo fa soddisfacendo due requisiti metabolici chiave:

1. deve essere in grado di convertire l'energia ambientale libera in forme sempre più laboriose di strutturazione interna; e
2. deve trasportare il disordine termico nell'ambiente.

I sistemi dissipativi sono quindi caratterizzati da una tensione dinamica tra la loro capacità di accumulare negentropia e la loro necessità di trasferire la loro entropia positiva nell'ambiente. Accettare l'auto-organizzazione come aspetto centrale dei sistemi focalizza l'attenzione sul processo metabolico e lontano da questioni di struttura e stabilità da sole.

Nel caso della scuola assistiamo ad un proliferare di progettualità regionale, nazionale ed europea e ciò consente al sistema di dissipare il disordine interno. Nei casi in cui l'ambiente esterno e le relazioni con il territorio sussistono all'ora anche l'energia ambientale favorisce la strutturazione interna aumentando l'ecologia del sistema.

La discussione precedente ha voluto semplicemente fornire un'epistemologia generale dei sistemi come entità complesse e metaboliche. Per rendere operativi questi concetti secondo una metodologia di lavoro, è necessario un mezzo più preciso per concettualizzare l'organizzazione sistemica gerarchica. Abbiamo anche bisogno di dispositivi di misurazione più flessibili rispetto ai concetti dotati di efficacia energetica e di una narrazione del contesto sociale che spieghi sia la differenziazione delle forme storiche, sia le condizioni contestuali in cui si trovano le disuguaglianze nella distribuzione delle risorse. Tutte queste questioni e le implicazioni sul piano sperimentale e di ricerca nei contesti scolastici restano un campo di lavoro ancora da dissodare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alhadeff-Jones, M. (n.d.), 'Three generations of complexity theories: Nuances and ambiguities'.  
Brillouin, L. (1953), 'The negentropy principle of information', *Journal of Applied Physics* 24(9), 1152–1163.  
Byrne, D. (2005), 'Complexity, configurations and cases', 22, 95–111.

---

<sup>8</sup> Interessante vedere come, pur non esprimendo esplicitamente il concetto di negentropia, recenti studi sulla pedagogia di comunità (Colazzo & Manfreda 2019) stiano facendo ampiamente uso di tale interpretazione della complessità sia sul piano della teoresi e della epistemologia, sia sul piano della metodologia e della prassi.

- Byrne, D. S. (1998), *Complexity theory and the social sciences: An introduction*, Psychology Press.
- Castellani, B. & Hafferty, F. W. (2009), Mapping complexity, in 'Sociology and Complexity Science', Springer, pp. 1–21.
- Cilliers, P. (1999), 'complexity and postmodernism. understanding complex systems' reply to david spurrett', 18, 275–278.
- Colazzo, S. & Manfreda, A. (2019), *La comunità come risorsa: Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Armando Editore.
- Currid, E. & Williams, S. (2010), 'Two cities, five industries: Similarities and differences within and between cultural industries in new york and los angeles', *Journal of Planning Education and Research* 29(3), 322–335.
- DeLanda, M. (2019), *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*, Bloomsbury Publishing.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2014), *Mille piani: capitalismo e schizofrenia*, LIT edizioni.
- Fisk, D. & Kerherve, J. (2006), 'Complexity as a cause of unsustainability', *Ecological Complexity* 3(4), 336–343.
- Flaherty, E. (2019), Complexity theory: Societies as complex systems, in 'Complexity and Resilience in the Social and Ecological Sciences', Springer, pp. 29–76.
- Häußermann, H. (2007), 'Phänomenologie und struktur städtischer dichte', *Städtische Dichte VM Lampugnani, Nzz Libro* pp. 19–30.
- Jacobs, J. (1970), '1969 the economy of cities', *New York: Vintage*.
- Kauffman, S. A. (1990), The sciences of complexity and "origins of order", in 'PSA: proceedings of the biennial meeting of the philosophy of science association', Philosophy of Science Association, pp. 299–322.
- Kauffman, S. A. (1993), *The origins of order: Self-organization and selection in evolution*, Oxford University Press, USA.
- Kiel, L. D. & Elliott, E. (1996), 'Exploring nonlinear dynamics with a spreadsheet: A graphical view of chaos for beginners', *Chaos theory in the social sciences* pp. 19–29.
- Mackenzie, A. (2005). The problem of the attractor: A singular generality between sciences and social theory. *Theory, culture & society*, 22(5), 45–65.
- Maragliano, R. (2019), *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore.
- Martini, C. (2006), 'La curva di kuznets ambientale', *QA Rivista dell'Associazione Rossi-Doria*.
- Özcan, B. & Öztürk, I. (2019), *Environmental Kuznets Curve (EKC): A Manual*, Academic Press.
- Popper, K. R. (1967), 'Time's arrow and feeding on negentropy', *Nature* 213(5073), 320–320.
- Ria, D. (a cura di) (2019), *Orientarsi al futuro. Educare la scelta nella scuola del III° millennio*, UniSalentoPress Lecce.
- Sennett, R. (1970), 'The brutality of modern families', *Trans-action* 7(11), 29–37.
- Smith, J., Hafez, R. et al. (2017), 'Rethinking the concept of social construction from a complexity perspective', *International Journal of Multidisciplinary Comparative Studies* 4(1-3), 6–22.
- Smith, J. & Jenks, C. (2006), *Qualitative Complexity: Ecology, Cognitive Processes and the Re-Emergence of Structures in Post-Humanist Social Theory*, Routledge.

## COMPLESSITÀ SOCIALE E FORME CONTEMPORANEE DI RAZZISMO\*

VALENTINA DOMENICI  
Università degli Studi Roma Tre  
[valentina.domenici@uniroma3.it](mailto:valentina.domenici@uniroma3.it)



### Abstract

*The article investigates the issue of racism as a rapidly evolving social and cultural phenomenon while retracing its origins and major transformations. From the classic forms of scientific racism to the most recent manifestations of so-called cultural racism, the phenomenon has adapted to the various historical, economic and cultural contexts, and it is still present, in contemporary Western democracies, in more ambiguous and therefore more insidious forms. That is why education plays an increasingly important role in the development of anti-racist thoughts and behaviour; it has proven to be a tactical tool for social change. Intercultural education, in particular, tends to promote a critical view of ethnocentrism by taking diversity as a true theoretical and identity paradigm. For this reason it is decisive in the fight against and prevention of racism, especially when it is not only aimed at specific social groups, but when it calls into play all those involved in the teaching and learning process.*

**Keywords:** Racism, Education, Minorities, Cultural Diversity

### Sunto

*L'articolo indaga la questione del razzismo inteso come un fenomeno sociale e culturale in rapida e continua evoluzione, e ne ripercorre le origini e le principali trasformazioni che lo hanno attraversato. Dalle forme classiche di razzismo "scientifico" fino alle manifestazioni più recenti di razzismo culturale cosiddetto differenzialista, il fenomeno si è adattato ai vari contesti storici, economici e culturali, ed è ancora presente, nelle democrazie occidentali contemporanee, in forme più ambigue e per questo più insidiose. Ecco perché l'educazione ricopre un ruolo sempre più centrale nella costruzione di un pensiero e comportamento antirazzisti, e si conferma uno strumento strategico di cambiamento culturale e sociale. L'educazione interculturale, in particolare, tende a promuovere uno sguardo critico verso l'etnocentrismo assumendo la diversità come vero e proprio paradigma teorico e identitario, e per questo è determinante nella lotta e nella prevenzione del razzismo, soprattutto laddove non è rivolta solo a gruppi sociali specifici, ma coinvolge tutti i soggetti impegnati nei processi di insegnamento e di apprendimento.*

**Parole chiave:** razzismo, pedagogia, minoranze, diversità culturale

---

\* Questo saggio riprende ed aggiorna alcune considerazioni presenti nell'articolo Domenici, V. Lo spazio come dimensione simbolica della segregazione, *RSS, Rassegna di servizio sociale*, 45, (4), 2006, pp. 118-131.

## 1. Mondializzazione e radicalizzazione culturale

Il tempo attuale della complessità ha visto la crisi di alcuni aspetti che erano tipici della modernità, tra cui l'idea di progresso, fondata sulla convinzione che il tempo della conoscenza fosse omogeneo, che lo sviluppo della stessa fosse cumulativo e lineare, e che le conoscenze del presente permettessero, in qualche modo, di pre-definire le conoscenze future (Ceruti, 2018). Il fenomeno della globalizzazione ha contribuito a sconvolgere ulteriormente queste credenze, sovvertendo le principali coordinate spazio-temporali della modernità e mettendo in discussione concetti fondamentali come quello di misura, distanza, confine, che avevano in passato governato la comprensione della realtà e dei fenomeni sociali. La complessità economica, geopolitica e sociale del mondo attuale, infatti, va di pari passo con la crisi di leggibilità dello stesso che caratterizza il tempo presente, governato da un'economia e da un sistema informativo strutturati secondo una logica reticolare, in cui ciò che conta non sono più tanto i singoli elementi, quanto le relazioni che intercorrono tra di essi. Oltre ad essere cambiato il modo di concepire il pianeta e le connessioni a livello globale, è mutato anche il modo di immaginare il soggetto all'interno di questo scenario in perenne trasformazione, in linea con il consolidarsi di nuovi modi di intendere l'identità, non più univoci e stanziali, ma piuttosto concepiti come processi in divenire. Tra le complesse e numerose tendenze determinate dalla globalizzazione, vi è quella di unire e comprimere dei mondi-vita diversi e lontani tra loro, nel tentativo di uniformarli, semplificarli e omologarli ma creando, al contrario, le basi e i presupposti per una maggiore produzione di "località" e per una spinta verso una maggiore differenziazione e radicalizzazione culturali. La frattura, sempre più evidente, tra le spinte verso l'omologazione e quelle di resistenza ad essa, è infatti alla base di molti conflitti politici e culturali di oggi, e conferma quanto la mondializzazione non sia soltanto un fenomeno economico ma anche di natura fortemente culturale, le cui conseguenze sociali globali sono sempre più importanti. Alla percezione, quindi, di un'omogeneità e di un'interconnessione a livello globale, data soprattutto dall'azzeramento delle distanze permesso a livello tecnologico, corrisponde il fatto che le popolazioni sono, in realtà, profondamente divise a livello sociale. L'intero sistema tardo capitalistico globale, del resto, come ha osservato a più riprese lo studioso Slavoj Žižek (2006, 2007), ha già in sé una violenza anonima, strutturale e sistemica, che determina ciò che accade nella realtà sociale e che porta ad acuirne le divisioni, perché esclude, di fatto, chiunque non sia una parte attiva al suo interno.

La realtà odierna del cosiddetto *glocal*<sup>1</sup> appare perciò particolarmente complessa, poiché si contraddistingue per la compresenza della "violenza" del globale, da una parte, e della dimensione spesso radicalizzata del locale, dall'altra, caratterizzata da forti turbolenze culturali. Avviene così che le società contemporanee globalizzate (soprattutto a livello di unificazione dei mercati) e multiculturali, in cui abitudini culturali e modi di vivere spesso opposti coabitano, sono oggi il teatro di un ritorno, o meglio di una presenza in forme rinnovate, di fenomeni di discriminazione, intolleranza, e di un razzismo sempre più ostentato anche a livello politico e istituzionale. Naturalmente, non vi è un rigido rapporto deterministico tra i fenomeni creati dalla globalizzazione e il razzismo, che è un fatto sociale costituito da una molteplicità di dimensioni - economica, istituzionale, politica, culturale, mediatica (Rivera, 2012) - ma le trasformazioni (e soprattutto le crisi) economiche e delle società aggravano lo sviluppo e la diffusione dello stesso che, come tutti i fenomeni sociali, muta in base ai contesti storici, implicando, al suo interno,

---

<sup>1</sup> Il concetto, apparso negli anni Ottanta del Novecento, è stato utilizzato inizialmente dal sociologo Roland Robertson e ripreso, in tempi più recenti, da diversi sociologi tra cui Zygmunt Bauman.

pratiche, discorsi, rappresentazioni, che possono farsi più o meno manifesti, ordinari, quotidiani e persino radicati nella società.

## 2. Il razzismo ieri e oggi

Il razzismo, inteso come «la valorizzazione generalizzata e definitiva di differenze reali o immaginate a vantaggio di un accusatore e ai danni di un accusato» (Memmi, 1982/1989), è un fenomeno quasi imprescindibile dai contesti sociali e culturali in cui è prodotto, e come tale è mutato nel tempo, insieme alla percezione che gli attori sociali ne hanno. Come ha infatti osservato il sociologo francese Michel Wieviorka (1998/2000), tra le figure di spicco per lo studio e l'analisi storica del razzismo, quest'ultimo si presenta nelle società occidentali contemporanee attraverso delle linee di continuità e di rottura rispetto al passato, ed è proprio lì che l'analisi dovrebbe tornare ad approfondire il modo in cui il fenomeno è cambiato nel corso della storia.

La nascita del razzismo cosiddetto "classico" risale alla fine del XVI secolo e si serve, come è noto, del presunto concetto di "razza", per dimostrare e giustificare il proprio costrutto teorico che consiste, in linea generale, nel fatto di

contrassegnare un insieme umano in base ad attributi naturali, associati a loro volta a caratteristiche intellettuali e morali, rinvenibili in ogni individuo appartenente a quell'insieme e, in ragione di ciò, nel mettere eventualmente in opera pratiche di inferiorizzazione e di esclusione (Wieviorka, 1998/2000, p.V).

Questo tipo di razzismo, definito anche scientifico o biologico, pretende quindi di «dimostrare, con diverse varianti, l'esistenza di "razze" le cui caratteristiche biologiche o somatiche corrisponderebbero a capacità psicologiche e intellettuali» (Wieviorka, 1998/2000, pp. 10-11). Esso è legato, storicamente, innanzi tutto all'esperienza del colonialismo, esperienza che può considerarsi come la diretta conseguenza, l'applicazione concreta di tali concezioni ideologiche; lo stesso Wieviorka, del resto, ha evidenziato che «le classificazioni razziali prendono forma a seguito di un duplice movimento: quello dell'espansione europea e quello dell'affermarsi delle identità nazionali» (Wieviorka, 1998/2000, p.8).

Successivamente, come è noto, è stata l'esperienza del nazismo, nella seconda metà del Novecento, a segnare il culmine delle ideologie razziste, con la creazione di una gerarchia tra "razze" e la persecuzione fisica e sistematica di quelle considerate inferiori. Il nazismo ha segnato una linea spartiacque soprattutto rispetto a ciò che avverrà in seguito: il suo tramonto, infatti, ha determinato la delegittimazione del razzismo scientifico che esso aveva "istituzionalizzato". Con la fine della seconda guerra mondiale il mondo ha preso coscienza di quella che era stata la barbarie nazista e spostato i presupposti teorici che ne erano alla base, nell'ambito del crimine e dell'illegalità perseguibile dagli Stati, e non più in quello della opinione soggettiva. Tuttavia, quegli stessi presupposti ideologici, ufficialmente delegittimati ma solo apparentemente del tutto tramontati, si sono gradualmente trasformati e adattati a contesti profondamente mutati. Il razzismo che si affaccia nelle società contemporanee, infatti, è per alcuni un "nuovo razzismo" (Barker, 1981) più subdolo e per questo più insidioso, definito *differenzialista*. Rispetto al razzismo scientifico, che puntava sulla supposta inferiorità biologica, quello *differenzialista* fonda il proprio criterio di legittimazione nella differenza culturale e fa leva sul pericolo che la diversità propria dei gruppi considerati comporterebbe per l'identità dei gruppi sociali dominanti (Wieviorka, 1998/2000). Il comportamento razzista, in questo caso, tende soprattutto ad escludere, a non permettere all'altro alcuna

possibilità di reale inserimento in quella che è sentita, dai soggetti razzisti, come la propria comunità, una comunità in pericolo in quanto esposta all'incursione dell'*altro*. Il razzismo classico e quello contemporaneo non devono tuttavia essere pensati come due fenomeni distinti, per cui il primo farebbe parte ormai del passato e il secondo apparirebbe esclusivamente alla dimensione del presente, andrebbero intesi invece, a ben vedere, come due logiche diverse ma complementari, due facce della stessa medaglia. Non è del tutto corretto, infatti, parlare di un cambiamento assoluto delle logiche interne al razzismo e, invece, è importante analizzare il cambiamento dei contesti sociali nei quali si radicano certe mentalità: la logica della differenziazione, infatti, si è rafforzata nelle attuali società occidentali caratterizzate da una notevole frammentazione culturale e da un melting pot culturale in crescita. In queste stesse società il razzismo biologico universalista legato soprattutto alla logica dell'inferiorizzazione apparirebbe, infatti, oggi del tutto privo di senso. Come ha messo in luce Pierre-André Taguieff, il neorazzismo è, paradossalmente, tipico dell'epoca dell'antirazzismo e, perciò, «strutturato in modo da eludere i tradizionali modi di riconoscimento sociale del razzismo discorsivo o comportamentale e da aggirare le barriere simboliche stabilite dalle legislazioni antirazziste» (Taguieff, 1997/1999, pp.52-53). Esso appare quindi come il risultato o meglio il compromesso tra le pulsioni di ostilità e diffidenza verso l'altro, e l'obbligo al rispetto delle leggi antirazziste, che fanno oggi da cornice istituzionale delle democrazie occidentali. Lo studioso francese ha definito questa tipologia di razzismo anche «eterofila», ovvero fondata «sull'assolutizzazione delle identità o delle differenze di gruppo» (Taguieff, 1997/1999, p.60); esso, infatti, conduce ad una valorizzazione smodata della differenza (religiosa, culturale o presupposta razziale) e postula l'incommensurabilità delle culture e la loro chiusura in se stesse.

## 2.1 Il fantasma dello straniero e il razzismo “ordinario”

Nel mondo contemporaneo il razzismo si è concentrato e rivolto in modo particolare alla figura dello straniero migrante, prendendo quindi in causa un numero crescente di uomini e donne provenienti soprattutto da diversi paesi dell'Africa e dell'Asia verso i paesi occidentali europei e non, che si trovano oggi a convivere, in modo più o meno temporaneo a seconda dei casi, all'interno di nuove strutture statali e comunità economiche, giuridico-politiche e sociali. Negli ultimi anni, in modo particolare a partire dal 2015, anno in cui si è iniziato a parlare, anche erroneamente, di nuove grandi migrazioni, in seguito agli sbarchi, soprattutto sulla penisola italiana, di immigrati provenienti da varie Regioni del continente africano, la figura del migrante è ancora cambiata, così come la percezione che ne ha l'Europa. Le retoriche adottate soprattutto dai alcuni media e da esponenti politici per descrivere e raccontare il fenomeno degli sbarchi dei migranti in Europa, hanno contribuito, in modo determinante, a modellare la percezione collettiva del fenomeno, presentato e quindi sentito dai più non solo come un'emergenza umanitaria, ma anche come una minaccia all'equilibrio sociale e al benessere dei paesi occidentali oggetto di transito e accoglienza.

I media, in particolare, che da sempre sono «chiamati direttamente in causa nei dibattiti sul multiculturalismo e sul riconoscimento delle differenze nelle società occidentali contemporanee» (Wieviorka, 1998/2000, p.104), si stanno confermando tra i responsabili della riproduzione e diffusione di pregiudizi razzisti, in particolare attraverso l'uso di un linguaggio spesso categorizzante e stigmatizzante, la cui influenza diventa tanto più difficile da individuare quanto più il razzismo si fa *differenzialista*. Il fatto, ad esempio, di riportare e specificare necessariamente, all'interno di articoli soprattutto di cronaca nera, il paese di origine delle persone coinvolte nei fatti (esclusivamente quando sono straniere

o immigrate), contribuisce a creare un collegamento diretto, automatico, tra certi comportamenti negativi e l'origine straniera. Tali collegamenti, che spesso derivano dalla mancanza di un adeguato approfondimento, contribuiscono in modo rilevante a costruire un pensiero razzista apparentemente innocuo perché ordinario, abituale, diffuso ma non lampante, che ha tuttavia, nel tempo, delle ricadute e delle conseguenze sul tessuto sociale. Queste pratiche odierne di razzismo, infatti, anziché, per esempio, portare l'attenzione sulle politiche e sul modo in cui le istituzioni si stanno adattando e aggiornando o meno rispetto ai fenomeni migratori, spostano l'asse del problema sulla figura e sul ruolo del migrante e dello straniero, costruendone delle caratterizzazioni unilaterali e stereotipate. Avviene così che si deformi, nell'immaginario collettivo, sia l'immagine del migrante che abbandona il proprio paese di origine per cambiare la propria tragica condizione, sia quella dello straniero già immigrato e quindi già inserito in un nuovo contesto socio-culturale e politico: entrambi diventano delle figure portatrici di una differenza non del tutto comprensibile, né assimilabile all'altro, e quindi, in fondo, nemica. La figura dell'immigrato viene percepita, secondo l'ottica razzista, come una vera e propria minaccia sia per l'economia e il mondo del lavoro della nazione ospitante, sia per la sua omogeneità culturale e, in quanto tale, lasciata ai margini, in uno spazio che non permette una reale integrazione sociale.

Le odierne forme di razzismo si traducono spesso, così, in nuove forme di discriminazione sociale: mentre infatti, fino agli anni Sessanta del Novecento, il razzismo nei confronti dei migranti «operava nel quadro dello sfruttamento dei lavoratori collocati nei rapporti di produzione», oggi esso concorre soprattutto a «escludere dal lavoro i loro figli, a discriminarli o a ghettizzarli nello spazio urbano» (Wieviorka, 1998/2000, p.76). E' proprio lo spazio urbano a essere il luogo di scontri tra concezioni e immaginari differenti - quelli della popolazione del paese che accoglie, da un lato, e quelli di chi proviene da fuori, dall'altro - che non si osservano né si confrontano mai realmente, e che la retorica pubblica descrive come non conciliabili. Di fronte a tali fenomeni, infatti, raramente viene prodotta una vera riflessione critica, ma piuttosto avviene «un corpo a corpo ideologico» (Simone, 2018, p.66) che la impedisce e che anzi estremizza le posizioni, paralizzando qualunque presa di misure davvero ragionate e quindi efficaci.

Nelle democrazie occidentali il razzismo continua ad esprimersi, perciò, in forme più o meno mascherate, al punto da essere ormai, in molti casi, un razzismo "istituzionale", ovvero presente nei meccanismi di funzionamento di un paese, a livello strutturale. Come lascia intendere il nome, infatti, il razzismo istituzionale non è né dichiarato né esplicito, ma anzi, si vorrebbe, paradossalmente, democratico, e proprio in questo modo è diventato una parte essenziale, quasi strutturale, del funzionamento stesso delle società: esso, in altri termini, non ha più bisogno di servirsi di presunte teorie o giustificazioni, poiché si annida nell'immaginario e nei comportamenti sociali e li determina, fino a diventarne la norma.

Il razzismo nelle sue odierne manifestazioni, definito da Wieviorka (1998/2000) "razzismo del povero Bianco", è rintracciabile nel comportamento e nella reazione di distanza e scetticismo che il cittadino medio, bianco, europeo, manifesta nei confronti degli immigrati, escludendoli socialmente. Come si è già accennato, il sentimento che porta a questa condotta è la paura irrazionale di perdere la propria posizione sociale e i vantaggi raggiunti, di subire quindi un declassamento, oppure il timore di essere ostacolati e limitati dalla presenza dell'altro vissuto come estraneo. Nonostante queste forme di razzismo non si servano di ideologie dichiarate o dottrine specifiche e attraversino in questo modo le strutture sociali, è ovviamente sbagliato pensare che in esso non intervengano attori sociali; questi ultimi, infatti, non sono più rappresentati solo da gruppi circoscritti e facilmente individuabili, ma vengono spesso anche incarnati dalle stesse istituzioni sociali e politiche nazionali che, nonostante le affermazioni di

egualitarismo, contribuiscono a veicolare, non di rado e indirettamente, forme subdole di categorizzazione. In questo modo, il razzismo continua ad esprimersi surrettiziamente attraverso la naturalizzazione di idee e concetti non corretti e discriminanti, e di un linguaggio entrato ormai nell'uso comune, che suggerisce un modo di percepire le realtà sociali e culturali diverse dalla nostra in modo in gran parte distorto.

## **2.2 Il razzismo contemporaneo: evoluzione o ritorno alle forme del razzismo classico?**

Come è stato visto, il razzismo *differenzialista* si serve in particolare della categoria di immigrato in maniera ambigua e generalizzata, applicandola anche a chi, per esempio, è immigrato di seconda o terza generazione e a chi è nato, per esempio, in un paese europeo, ma che viene collocato in una posizione di esteriorità rispetto alla comunità nazionale. In questi casi l'origine, seppur lontana, restando inscritta in maniera evidente sul corpo e sul colore della pelle, diventa oggetto di un investimento "fantasmatico" (Guénif-Souilamas, 2005) e di uno sguardo che categorizza e divide. Del resto, come ha messo in luce Etienne Balibar (1988), la categoria stessa di immigrato contiene da sempre un paradosso, in quanto si tratta di una definizione nello stesso tempo unificatrice e *differenzialista*, che tenta di unificare e amalgamare in un'unica categoria chiusa gruppi di persone e popolazioni la cui provenienza geografica, la storia, la cultura e i modi di vivere, oltre che le condizioni di ingresso e di vita nello spazio nazionale, sono invece profondamente eterogenee.

Il razzismo di tipo *differenzialista*, tipico dell'epoca della decolonizzazione, va oggi di pari passo, come già detto, con gli attuali grandi flussi migratori, che costituiscono l'altra faccia della globalizzazione e di ciò che essa stessa ha prodotto: il fenomeno migratorio, infatti, rappresenta, in un certo senso, un tentativo di risposta alle disuguaglianze e alle contraddizioni da essa prodotte. Tra queste vi è l'impossibilità, per moltissimi paesi del mondo, di avere uguale accesso alle risorse e al benessere in parte promessi e prodotti proprio dalla globalizzazione. Le migrazioni, in questo senso, sembrano configurarsi come «risposte popolari alla dominazione del capitale finanziario, un tentativo di extraversione di un capitalismo che si vuole accessibile, popolare, in cui la libera circolazione non sia solo appannaggio delle élite» (Pompeo, 2009, p.172), e il razzismo si configura invece come il risultato di sentimenti generalizzati di insoddisfazione, risentimento, frustrazione e impotenza di fronte alle complesse trasformazioni della società (Rivera, 2012).

Oltre a guardare ai flussi migratori con paura e sospetto e ad utilizzare spesso in modo improprio categorie come quella di migrante o immigrato, il razzismo *differenzialista* teorizza proprio l'impossibilità di un incontro e una convivenza pacifica tra popolazioni provenienti da culture diverse, tendendo piuttosto verso la centralità della cultura nazionale dominante rispetto alle altre. La cultura funziona, per questo razzismo, esattamente come funzionava la natura per il razzismo classico, ovvero come un modo per rinchiudere gruppi di individui dentro una determinazione di origine fissa e immutabile, dietro definizioni statiche e non suscettibili di aperture o variazioni e che non tengono conto della complessità dei fenomeni.

L'interazione spesso forzata con l'alterità creata anche dalla globalizzazione, ha portato, quindi, a uno spaesamento e un'insicurezza che prendono oggi la forma di un razzismo prettamente culturale, diffuso attraverso discorsi veicolati a loro volta da istituzioni, insegnamenti, immagini e azioni politiche.

Questo razzismo "rinnovato" «abbandona gli argomenti antiegalitari» e «rinchiude gli individui in identità immutabili sulla base del fattore ascrivibile delle origini, della

provenienza da un determinato paese o per essere figlio di una famiglia “autoctona” o di “immigrati”» (Roldan, 2010, p.78). In questo modo, le vere motivazioni si fanno più mascherate, ma il razzismo permane, e le sue ragioni si spostano semplicemente dalla sfera biologica (la distinzione tra razze superiori e razze inferiori) a quella culturale (la differenziazione delle identità, delle etnie, delle religioni) (Roldan, 2010).

Il razzismo *differenzialista*, inteso quindi come razzismo culturale, è andato sviluppandosi di pari passo anche con la tendenza dominante, nel discorso pubblico occidentale, del *politically correct*, che promuove, almeno formalmente, un multiculturalismo egualitario e democratico che non lasci più spazio, nella sfera pubblica, alle forme classiche di razzismo, ritenute intollerabili. A questo atteggiamento, che accetta e contempla l'altro soprattutto nella sua forma asettica e benevola (Žižek, 1999), si è tuttavia contrapposta una tendenza oggi sempre più marcata verso uno “sdoganamento” di un linguaggio e di un pensiero tipici dell'intolleranza. Negli ultimi anni, infatti, sulla scena pubblica si è andato affermando in modo sempre più evidente «una sorta di gergo del senso comune razzista» (Rivera, 2012), abbracciato dalle odierne politiche populiste che hanno iniziato a riprendere in modo esplicito discorsi di intolleranza e discriminazione, proprio in risposta alla tendenza del politicamente corretto. Si tratta di un gergo che si serve di vocaboli fortemente connotati ideologicamente e che ricorda, per questo, alcune delle retoriche classiche del razzismo, il cui linguaggio sembra tornare, in questo modo, ad essere socialmente pronunciabile. A questo maggiore e spesso esibito sdoganamento di un lessico dell'intolleranza da parte di esponenti di partiti, istituzioni, e anche di alcuni media, si aggiungono spesso dei procedimenti e delle modalità con cui si è soliti banalizzare e categorizzare ogni tipo di politica inclusiva ed egualitaria, e ogni discorso pubblico di solidarietà nei confronti dei migranti e, più in generale, di tutte le minoranze.

Nonostante i contesti storici e le finalità politiche non siano evidentemente paragonabili a quelli che storicamente hanno dato vita alle forme tradizionali di razzismo scientifico, il pensiero binario che si cela dietro tali atteggiamenti - per il quale ci sarebbe una sola visione realistica (quella razzista), a cui si contrappone una falsa visione “buonista” progressista - appare ugualmente pericoloso, soprattutto nel momento in cui il razzismo diventa sistemico. Proprio com'era per il razzismo classico, infatti, l'obiettivo principale è anche oggi quello di creare delle categorie “pericolose” sulle quali concentrare l'attenzione popolare e l'intervento dei poteri (Rivera, 2012, p.4). Queste categorie di persone diventano dei capri espiatori di problemi economici, politici e sociali più ampi e complessi, e impiegati come veri e propri escamotage per aggirare tali problemi senza, di fatto, affrontarli e risolverli, e quindi si trasformano in bersagli verso i quali convergono le ansie collettive e le principali tensioni che caratterizzano l'attuale momento storico. Il successo, in Europa come al di là dell'Atlantico, di politiche populiste, e la desantizzazione in forma apparentemente accettabile, o meglio la de-tabuizzazione, di un lessico di matrice razzista da parte non solo degli esponenti politici ma anche di alcuni mezzi di informazione, confermano che il razzismo non sia solo circoscrivibile alla pura ideologia, ma si confermi un «fatto sociale totale» (Rivera, 2012), che coinvolge e intreccia diverse dimensioni, da quella economica a quella politica, dalla dimensione mediatica a quella culturale ed etica.

### **3. Antirazzismo e educazione.**

Per far fronte e gestire la complessità del fenomeno sociale e culturale del razzismo, e soprattutto per attuare pratiche che possano non solo arginarlo ma anche prevenirlo, il primo dei mezzi procedurali impiegabili a tale scopo si conferma, ancora una volta, l'educazione. La scuola, infatti, rappresenta «il primo e più importante strumento di modifica» (Fiorucci, 2000) del contesto culturale, in primis perché permette la

socializzazione di membri diversi della comunità provenienti da background sociali e culturali differenti, e anche perché può predisporre e attuare programmi educativi che respingano qualsiasi classificazione gerarchica delle culture, e promuovere l'uguaglianza nonché il dialogo interculturale (Fiorucci, 2000). La configurazione sempre più multiculturale delle odierne società occidentali e, di conseguenza, la composizione delle classi scolastiche, ha imposto agli insegnanti di aggiornare le proprie competenze culturali e professionali, i propri strumenti operativi e, in senso più ampio, la propria funzione, in un'ottica sempre più aperta all'alterità e alla diversità. Un'educazione così concepita dovrebbe tradursi, nei fatti, in una didattica che comprenda e faccia acquisire innanzi tutto il concetto di alterità e i possibili modi di rapportarsi ad essa, tenendo sempre presente sia l'impossibilità di comprendere completamente l'"altro da noi", sia l'importanza del diritto all'autonomia, e perciò che l'alterità può essere garantita ricoprendo un "terzo spazio", una dimensione in cui la libertà individuale sia salvaguardata e la differenza costituisca un valore fondamentale e un arricchimento. L'idea di uno spazio di mezzo richiama significativamente la definizione di *in-between spaces*, usata dal filosofo Homi K. Bhabha (1994/2001) per spiegare, in particolare, le condizioni dei soggetti migranti e le culture della diaspora, e rimanda a degli spazi intermedi che possono costituire, per l'altro, il terreno per nuove elaborazioni e strategie del sé. Concepire e adottare una prospettiva educativa che tenga conto dell'alterità culturale e anche di questi spazi implica non solo aprirsi alla diversità ma anche mettere in discussione, a più i livelli, posizioni etnocentriche e recuperare, in questo modo, la funzione politico-culturale della scuola e dell'insegnamento, che deve manifestarsi attraverso la promozione di un legame diretto con la società e quindi anche con i conflitti culturali che la caratterizzano.

Questi aspetti sono, già da tempo, al cuore dell'educazione interculturale, diventata ormai un preciso approccio pedagogico che ruota intorno a tre preoccupazioni oggi fondamentali: quella dell'apertura alla e *alle* diversità; quella dell'equità; quella della coesione sociale (Fiorucci, 2017). Il primo di questi valori, in particolare, appare oggi centrale nella costruzione non solo di un pensiero ma anche di un comportamento antirazzista, in quanto spinge in primis gli insegnanti ad adottare una visione critica ovvero consapevole verso l'etnocentrismo, sviluppando l'abitudine di decentrarsi e aprirsi alle varie identità culturali. Date, infatti, le caratteristiche delle forme odierne di razzismo, che hanno ancora molto a che vedere, nelle società occidentali, con l'immaginario collettivo, ovvero con la percezione che una data collettività ha dell'*altro*, è importante che gli obiettivi e gli interventi della pedagogia interculturale coinvolgano in modo strategico sia gli insegnanti che gli allievi autoctoni, allo scopo di educare soprattutto lo sguardo, il modo di guardare all'altro da sé. Se è vero, infatti, che la diversità culturale è rappresentata oggi dall'Europa, attraverso un lessico e discorsi a tendenza etnocentrica, risulta centrale provare a decostruire tali discorsi iniziando proprio dall'immaginario, o meglio dagli immaginari dominanti. Avere perciò consapevolezza del peso dell'immaginario e dei rischi del «pregiudizio euro-centrico» (Fiorucci, 2000, p.55) rappresenta oggi una base essenziale per ogni tipo di intervento e di didattica interculturale. L'alterità, infatti, andrebbe intesa sia come rappresentazione che come costruito socioculturale in grado di conferire significato agli individui all'interno di una data società, e in quanto tale passibile di essere "decostruita". Questo aspetto è centrale e non privo di conseguenze sociali: le rappresentazioni, infatti, impattano anche sull'auto-rappresentazione, ossia sul modo che i soggetti hanno di immaginare se stessi, il proprio ruolo all'interno della società e le relazioni con gli altri. Decostruire l'alterità, quindi, ovvero smascherare i discorsi ideologici che si celano dietro di essa, risulta fondamentale per cambiare anche i processi di auto-rappresentazione di chi si sente portatore di una diversità culturale.

Da tutti questi elementi emerge l'importanza di lavorare anche sulla formazione degli educatori, in quanto «le loro rappresentazioni sono decisive nel processo di costruzione delle relazioni interculturali» (Fiorucci, 2017, p.86), e poiché soprattutto essi hanno il potere, più o meno consapevolmente, di alimentare o al contrario decostruire discorsi fuorvianti e idee stereotipate dell'altro.

L'approdo finale auspicabile, del resto, non è quello di trovare una maniera univoca di rapportarsi all'altro, né a una sua rappresentazione ben definita, peraltro impossibile, ma raggiungere un superamento di una forma mentis e di un linguaggio prevalentemente "binari", che si servono solo di contrapposizioni tra termini antitetici (come quelli, per fare un esempio, oppressori/oppressi; cittadino/straniero) per spiegare i conflitti e la complessità culturale del presente.

La pedagogia interculturale, intesa quindi come vera e propria strategia operativa (Alotta, 2009) che agisce a più livelli - dall'accoglienza e la facilitazione dell'inserimento del bambino straniero, alla valorizzazione delle sue specificità culturali, fino all'assunzione, per tutti i componenti della classe, di una cittadinanza interculturale - ricopre quindi un ruolo chiave nella costruzione dell'antirazzismo, soprattutto nel momento in cui coinvolge tutti i protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento (Alotta, 2009). Affinché questo sia reso praticabile, e affinché l'educazione interculturale non sia semplicemente «difettologica né puramente compensativa» (Alotta, 2009, p.109), è utile abbracciare una concezione dinamica dell'identità e della cultura, che tenga conto del "contesto relazionale" (Cuche, 1996/2006) e che, in altri termini, consideri l'identità culturale come una costruzione sociale, un qualcosa di inizialmente acquisito, ma che si costruisce e si materializza costantemente attraverso gli scambi sociali e, in quanto tale, non sussiste se non nella relazione, nel confronto e nel rapporto con l'altro. Educare alla reciprocità, alla diversità e al pluralismo attraverso l'attuazione di didattiche interculturali centrate sui punti di vista, sui disagi dell'altro e sulla similarità (Fiorucci, 2000), è essenziale per prevenire soprattutto le insidie del razzismo, che risiedono anche - va ricordato - nel fatto che esso sia un «fenomeno a geometria variabile» (Rivera, 2012, p.3), tale per cui anche chi né è o ne è stato la vittima può diventare a sua volta, in futuro, razzista, e applicare gli stessi pregiudizi e la stesse modalità di pensiero nei confronti di chi è considerato diverso<sup>2</sup> o fa parte di minoranze.

Ancora prima che sul piano istituzionale, politico e mediatico, comunque fondamentali, l'antirazzismo si può costruire perciò a partire dall'educazione, laddove essa non si limiti, attraverso l'azione pedagogica, a riprodurre la lingua e la cultura dominanti, così contribuendo, indirettamente, a mantenere l'ordine e le gerarchie sociali, ma si sforzi di cogliere criticamente l'etnocentrismo, spesso inevitabile, e metterlo in discussione. Si tratta, evidentemente, di un «progetto educativo intenzionale» (Fiorucci, 2017, p.76) complesso, che chiede, in primis ad insegnanti ed educatori, di abbandonare alcuni modelli e comportamenti abituali e di abbracciare la diversità come un nuovo paradigma identitario e concettuale.

## Riferimenti bibliografici

- ALOTTA, S. (2009). *Intercultura vs razzismo*. Bologna: Emi.  
BALIBAR, E., WALLERSTEIN, I. (1988). *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. Paris: La Découverte.

---

<sup>2</sup> Per un approfondimento di questo aspetto, cfr. Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*, Paris: Seuil.

- BARKER, M. (1981). *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. London: Junction Books.
- BHABHA, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge (trad. it Il luoghi della cultura, Meltemi, Roma, 2001).
- CERUTI, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- CUCHE, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Editions La Découverte (trad. it. La nozione di cultura nelle scienze sociali, Il Mulino, Bologna, 2006).
- FIORUCCI, M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia oggi*, 15, (2), pp. 75-90.
- GUENIF-SOUILAMAS, N. (2005). La réduction à son corps de l'indigène de la République. In Blanchard P., Bancel N. e Lemaire S. (a cura di) *La Fracture Coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris: La Découverte, pp. 203-212.
- MEMMI, A. (1982). *Le racisme: description, définition, traitement*. Paris: Gallimard (trad. it Il razzismo. Paura dell'altro e diritto alla differenza, Costa e Nolan, Genova, 1989).
- POMPEO, F. (2009). *Autentici meticci. Singolarità e alterità nella globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- RIVERA, A. (2012). Il razzismo: continuità e metamorfosi. *Anuac*, 1, (1), pp. 1-6.
- SIMONE, R. (2018). *L'ospite e il nemico. La grande migrazione e l'Europa*. Milano: Garzanti.
- ROLDAN, V. (2010). Immigrazione, cultura e religione. Forme di razzismo a Roma. In Spini A. (a cura di) *Il colore della pelle di Dio. Forme del razzismo contemporaneo*, Firenze: Mauro Pagliai Editore, pp.69-80.
- TAGUIEFF, P.A. (1997). *Le Racisme*. Paris: Flammarion (trad. it. Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999).
- WIEVIORKA, M. (1998). *Le Racisme, une Introduction*. Paris: Editions La Découverte & Syros (trad. it. Il Razzismo, Laterza, Roma-Bari, 2000).
- ZIZEK, S. (1999). *Il grande Altro*. Milano: Feltrinelli.

# DIDATTICA E CITTADINANZA ATTIVA A SCUOLA: I CONCETTI CHIAVE E IL LORO SVILUPPO NEL TEMPO



ELISA CAVICCHIOLO

INVALSI

(Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione)

[elisa.cavicchiolo@INVALSI.it](mailto:elisa.cavicchiolo@INVALSI.it)

## Abstract

*The aim of this study is to investigate the key concepts that, during time, have been related to the teaching of civic education at school in Italy. A textual analysis of the Italian laws on civic education starting from the '50s has been performed. The results identify the most frequent key concepts for each year and the changes across different years. Subsequently, by means of a correspondence analysis, the study identified two general conceptual dimensions: the first one was focused on the topics and contents of civic education (e.g. "values", "coexistence" or "environment"), while the second included concepts related to the school management. Overall, the results showed an enrichment of the number of key concepts in civic education during time and suggest a shift from a mono-dimensional view, based mostly on topics related to civic education knowledge, to a multi-dimensional perspective that includes values, attitudes and behaviours.*

**Keywords:** Civic education, citizenship, key concept on civic education; laws on civic education, textual analysis.

## Sunto

*L'obiettivo di questo studio è quello di indagare i concetti chiave che caratterizzano l'insegnamento dell'educazione civica a scuola, grazie a una valutazione dettagliata dei riferimenti normativi più importanti introdotti in Italia. Attraverso una analisi di statistica testuale sono stati analizzati corpus di testi relativi a leggi e normative entrate in vigore dagli anni '50 in avanti. I risultati hanno consentito di individuare le parole più rilevanti per ciascun anno considerato e di evidenziare i cambiamenti del loro uso nel tempo. Attraverso una analisi delle corrispondenze è stato possibile individuare due dimensioni di significato rilevanti: la prima centrata sui temi e contenuti dell'educazione civica, espressa da concetti quali "valori", "convivenza" o "ambiente"; la seconda dimensione su aspetti di gestione del suo insegnamento. In linea generale, i risultati del presente studio mostrano come i concetti dell'educazione civica si siano arricchiti e ampliati nel tempo, includendo tematiche sociali. Si è passati quindi da una visione mono-dimensionale basata principalmente su ambiti legati alle conoscenze dei temi civici, a una visione multi-dimensionale che include valori, atteggiamenti e comportamenti.*

**Parole chiave:** Educazione civica, cittadinanza, concetti dell'educazione civica; riferimenti normativi sull'educazione civica, analisi di statistica testuale.

**1. Introduzione.** La scuola rappresenta uno degli ambienti di socializzazione più importanti nel quale l'individuo inizia il proprio percorso di cittadino e dove i giovani si preparano a esercitare i loro diritti e doveri. In tal senso Dewey (1916) parla della scuola come di un "laboratorio di democrazia", legando strettamente democrazia ed educazione (Spadafora, 2016). Nelle società globalizzate, l'educazione diventa uno degli assi fondamentali in quella che viene definita l'"economia della conoscenza" (per una rassegna, Jarvis, 2007) e il concetto di cittadinanza a scuola si diversifica e si estende (Audigier, 2002), includendo oltre agli apprendimenti classici di cultura civica, appartenenza e identità, anche temi legati alla multiculturalità, alla sostenibilità ambientale e alla cittadinanza digitale.

In Italia, la regolazione dell'insegnamento dell'educazione civica a scuola si caratterizza per un percorso molto complesso. Le prime riflessioni e i primi modelli furono ideati già a metà ottocento (ad esempio la Legge Casati del 1859 e la legge Coppino del 1877) ed erano principalmente legati a un senso di indipendenza e di valorizzazione di una identità nazionale ancora da compiere. L'educazione civica fu introdotta nei curricula scolastici nel 1958 (DPR 13.05.1958, n. 585), integrata alle lezioni di storia e caratterizzata da una forte componente valoriale. L'insegnamento venne inserito in maniera trasversale nella scuola secondaria di primo e di secondo grado e prevedeva che essa fosse materia di studio a tutti gli effetti, con due ore al mese di lezione, ma senza una valutazione. Tra gli argomenti trattati vi erano i diritti e i doveri del cittadino, la famiglia, le tradizioni, il comportamento, le istituzioni, gli organi della vita sociale e la Costituzione rappresentava uno dei temi centrali. Nel corso degli anni successivi, con le predisposizioni del 1979 per la scuola secondaria di primo grado (DM 9.2.1979), del 1985 per la scuola primaria (DPR 12.2.1985, n. 104) e del 1996 (DM 8.2.1996 n. 58 e successivi), la materia cambiò denominazione, passando da "educazione civica", a "educazione alla convivenza democratica", fino a "educazione civica e cultura costituzionale". Nel 2003, con la legge delega 53/2003 fu nuovamente ridefinita, in questo caso come "educazione alla convivenza civile" e furono inclusi sei ambiti d'interesse (educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e alla affettività). Con la legge del 2003, l'educazione civica venne intesa come un insegnamento trasversale a tutte le discipline, senza un orario distinto, in uno sforzo di coordinamento e integrazione durante tutto il periodo scolastico. Tale carattere di trasversalità fu però annullato nel 2008, con la legge 169, quando fu introdotto l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione che prevedeva uno specifico monte orario a partire dal primo ciclo (33 ore annuali), ricavato dalle lezioni di storia e di geografia. L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione si poneva l'obiettivo di "insegnare alle giovani generazioni come esercitare la democrazia nei limiti e nel rispetto delle regole comuni" (MIUR, 2009). Accanto al termine Cittadinanza, volto ad indicare "la capacità di sentirsi cittadini attivi", la legge riproponeva la centralità della Costituzione, come "mappa di valori utile per esercitare la cittadinanza a tutti i livelli". Il 5 settembre 2019 è entrata ufficialmente in vigore la legge 20 agosto 2019, n. 92 che reintroduce l'insegnamento dell'educazione civica, come materia obbligatoria, in ogni ordine e grado scolastico a partire dall'anno scolastico 2020/2021 (Circolare MIUR n. 1830 del 12 settembre 2019). L'educazione civica torna a essere materia trasversale, ma con un voto autonomo e con un monte orario di almeno 33 ore annuali. I punti essenziali dei programmi prevedono lo studio della Costituzione e delle istituzioni italiane e internazionali, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, l'educazione alla cittadinanza digitale, elementi di diritto, educazione alla legalità e al contrasto alle mafie, al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici, formazione di base in materia di protezione civile.

L'obiettivo del seguente lavoro è quello di indagare i concetti chiave che caratterizzano l'insegnamento dell'educazione civica a scuola attraverso una analisi di statistica testuale

dei riferimenti normativi che si sono succeduti in Italia dagli anni '50 in avanti. In particolare, gli obiettivi specifici riguardano:

- 1) l'individuazione dei concetti chiave e dei temi più ricorrenti rintracciabili nei riferimenti normativi sull'insegnamento dell'educazione civica;
- 2) l'analisi diacronica di tali concetti;
- 3) l'individuazione delle principali dimensioni di significato sottese a tali concetti.

Si è scelto di basarsi sui riferimenti normativi in quanto essi rappresentano un indicatore di quelle che sono le idee e i concetti di cittadinanza di un paese, in questo caso l'Italia, e del loro cambiamento nel corso del tempo.

**2. Campione.** Il corpus di testi utilizzati in questo studio è costituito dai riferimenti normativi relativi all'insegnamento dell'educazione civica in Italia dagli anni '50 al 2012 (non è stata considerata nell'analisi la legge più recente del 2019). In Tabella 1 sono riassunti i testi considerati: i primi, dalla fine degli anni '50 fino alla metà degli anni '80 nascono nel corso della lunga fase storica del governo della Democrazia Cristiana e sono testi nei quali sono stati ripensati, oltre all'educazione civica, anche i programmi didattici. I riferimenti normativi successivi, dagli anni '90 al 2000 sono stati promossi durante il periodo politico del governo Berlusconi e Prodi; i testi del 2004 e del 2008 (e successivi) sono relativi, rispettivamente, agli interventi di riforma dei Ministri Moratti e Gelmini. Infine abbiamo nel 2012 l'introduzione delle nuove Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Tabella 1: I riferimenti normativi utilizzati per l'analisi testuale delle leggi sull'educazione civica in Italia

Riferimento normativo	Titolo della norma	Anno	Ministro in carica
Decreto del Presidente della Repubblica 13, n. 585	Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica	1958	Aldo Moro (Democrazia Cristiana) – Governo Zoli
Decreto Ministeriale, 9 Febbraio 1979	Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale	1979	Franco Maria Malfatti (Democrazia Cristiana) – Governo Andreotti III
Decreto del Presidente della Repubblica, n. 104	Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria	1985	Franca Falcucci (Democrazia Cristiana) – Governo Craxi I
Direttiva Ministeriale, n. 58	Programmi di insegnamento di educazione civica	1996	Giancarlo Lombardi (Indipendente) – Governo Dini
Decreto Legislativo, n. 59	Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della L. 28 marzo 2003, n. 53 (1/circ).	2004	Letizia Moratti (Indipendente) – Governo Berlusconi I
Indicazioni per il Curriculum	Indicazioni 2007 - infanzia, primo ciclo primaria e secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado	2007	Giuseppe Fioroni (La Margherita) – Governo Prodi II
Decreto Legge, n. 137 convertito in Legge, n. 169	- Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università; - Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università; - Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" (2009)	2008/ 2009	Mariastella Gelmini (Il Popolo della Libertà) – Governo Berlusconi IV
Circolare Ministeriale, n. 86	Oggetto: Cittadinanza e Costituzione: Attuazione dell'art. 1 della legge 30 ottobre 2008, n. 169	2010	Mariastella Gelmini (Il Popolo della Libertà) – Governo Berlusconi IV
Indicazioni per il Curriculum	Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione	2012	Francesco Profumo (Indipendente) – Governo Monti

**3. Analisi dei dati.** In questo studio è stata condotta una analisi di statistica testuale (Bolasco, 1999; Bolasco, 2013; Krippendorff, 2004; Losito, 2007; Tuzzi, 2003). Tale approccio rappresenta un metodo di ricerca utile e flessibile che può aiutare, come altri tipi di analisi del contenuto, alla lettura di dati organizzati sotto forma di testi (Cavanagh, 1997). Anche se il punto di partenza sono i testi, quindi documenti narrativi, le analisi condotte sono per lo più di tipo quantitativo e hanno l'obiettivo di individuare lo schema interpretativo che "soggiace al testo" (Giuliano e La Rocca, 2008). In questo studio l'unità di analisi è stata la parola. Negli approcci di analisi del contenuto e di statistica testuale, la parola è una qualunque sequenza di caratteri alfabetici o numerici separati da uno spazio (Giuliano e La Rocca, 2008). La parola è unità dotata di senso proprio e per rispondere a questo requisito sono state considerate le "parole piene" nel testo (Bolasco, 1999), cioè parole informative e portatrici di significato. Nella fase preliminare delle analisi sono state quindi filtrate le parole vuote (*stop words*) e si è proceduto alla normalizzazione (ad es. tutte le parole in minuscolo e nessun carattere speciale) e alla lemmatizzazione delle parole (ad es. le parole "alunni" e "alunne" sono state raggruppate sotto ad "alunno"). Le fasi successive hanno previsto:

- una analisi delle frequenze delle singole parole per mappare i concetti presenti. L'analisi è stata effettuata sia all'interno di ciascun anno di riferimento, sia in un'ottica diacronica, per mettere in luce eventuali cambiamenti;
- una analisi delle corrispondenze lessicali. L'analisi delle corrispondenze lessicali ha consentito di cogliere la struttura associativa delle parole e di ottenere informazioni più approfondite dal punto di vista semantico. Questa analisi è stata sviluppata negli anni '60 dalla scuola francese di *Analyse des données* e consente la riduzione e la semplificazione di variabili di tipo categoriale a un numero minore di dimensioni (Amaturo, 1988; Benzécri, 1973). L'analisi delle corrispondenze lessicali fa parte della famiglia delle analisi di tipo fattoriale, che sono utilizzate per sintetizzare un numero cospicuo d'informazioni date dalle variabili originarie (in questo caso le parole) in un numero minore di dimensioni (spazi unidimensionali) chiamati fattori o assi, che sono in grado di riprodurre la maggior parte dell'informazione originaria (Lucidi, Alivernini, e Pedon, 2008). L'interpretazione di tali fattori indipendenti può essere di tipo semantico, basata sull'analisi dei diversi contributi delle parole e delle coordinate fattoriali, oppure grafica, basata invece sulla lettura della rappresentazione spaziale dell'associazione delle parole sul piano definito dagli assi fattoriali (Della Ratta, 2007). Alla base vi è il principio della similarità per cui la prossimità degli elementi corrisponde alla loro affinità.

Il software utilizzato per le analisi è stato QDA Miner versione 4.1 e WordStat di Provalis Research.

**4. Risultati.** In Tabella 2 sono presentate, per ciascun anno di riferimento, le parole più frequenti presenti nei testi. Nel 1958, l'insegnamento dell'educazione civica includeva discorsi che includevano i concetti di "storia", "diritto e doveri", "libertà"; nel 1979 sono comparse le parole "comunità" e "costituzione"; nel 1985 appare "fanciullo", assieme a "formazione" e "valore": Nel 1996 tornano le espressioni "valori" e "costituzione" già incontrate negli anni precedenti, questa volta assieme a "diritti", "cultura" e "impegno". Nel 2004 è visibile un cambiamento rispetto ai decenni precedenti: il concetto di educazione civica si amplia e include parole nuove come "ambiente" o "alimentazione". Il 2007 e il 2008, caratterizzati dall'introduzione di "Cittadinanza e costituzione", vedono appunto l'inserimento della parola "cittadinanza" tra le più presenti nel testo, assieme a parole già presenti negli anni precedenti come "costituzione", "valori", "comunità", e a parole invece relative al legame scuola-studente ("competenze", "compito", "insegnamento") e scuola-cittadino ("libertà", "persona", "culturali"). Nel 2010 e poi nel

2012, sulla scia delle riforme precedenti, il termine “cittadinanza” rimane molto ricorrente, mentre scompare del tutto il termine “educazione”. Anche in questi due anni le parole più frequenti sono riconducibili da un lato a temi di ordine più educativo e gestionale, legato all’insegnamento (“discipline”, “aree”, “compiti”); dall’altro a un insieme di diritti/doveri e opportunità che possono contribuire a formare i cittadini di domani (“esperienze”, “valori”, “società”). Una parola particolarmente significativa e che sembra ricondurre l’educazione civica al concetto di disciplina è poi “valutazione”, presente nel 2010, a indicare un’attenzione maggiore del legislatore alla predisposizione di un impianto organizzativo integrato che comprenda la formazione degli insegnanti, l’insegnamento e appunto la valutazione.

Tabella 2: Parole più frequenti per anno

	1958	1979	1985	1996	2004	2007	2008	2010	2012								
Civica	19	Scuola	14	Sociale	15	Scuola	85	Ambiente	32	Scuola	17	Scuola	33	Cittadinanza	17	Scuola	21
Educazione	19	Educazione	11	Scuola	10	Cultura	30	Alimentazione	30	Cittadinanza	7	Costituzione	32	Scuola	15	Cittadinanza	8
Vita	16	Vita	10	Fanciullo	8	Diritti	30	Comportamenti	24	Compito	7	Sociale	26	Costituzione	13	Società	7
Sociale	11	Civica	9	Organizzazione	6	Educazione	30	Problemi	22	Educazione	6	Diritti	21	Sociale	11	Valori	7
Scuola	10	Problemi	8	Sistema	6	Valori	24	Attività	18	Società	6	Cittadinanza	20	Storico	9	Compito	6
Storia	10	Classe	7	Comprensione	5	Costituzione	18	Diritti	16	Valori	6	Insegnamento	14	Diritti	8	Comunità	6
Diritto	8	Civile	6	Realtà	5	Senso	17	Istituzioni	15	Comunità	5	Educazione	13	Discipline	7	Cittadini	4
Sociali	8	Comunità	6	Esperienza	8	Impegno	15	Civile	13	Culturali	5	Persona	12	Aree	6	Conoscenza	4
Libertà	7	Costituzione	6	Formazione	4	Attività	14	Educazione	12	Cittadini	4	Libertà	10	Insegnamento	6	Culturali	4
Doveri	6	Internazionale	6	Valore	4	Contenuti	13	Convivenza	11	Educare	4	Competenze	9	Valutazione	6	Esperienze	4

I risultati successivi mostrano come i vari concetti di cittadinanza varino nel tempo. In primo luogo, in Tabella 3, sono presentate le parole più frequenti presenti in tutti gli anni oggetto di indagine e per questo definite come costanti nel tempo. “Costituzione” e “diritti” appaiono essere le più rilevanti, seguite da “cultura” e, in misura minore e con un andamento non sempre costante, da “impegno”, “convivenza” e “persona”.

Tabella 3: Parole costanti nel tempo

Parole costanti	1958	1979	1985	1996	2004	2007	2008	2010	2012
Convivenza	0,6%	2,3%	3,2%	0,5%	2,5%	2,4%	0,5%		2,0%
Costituzione	1,8%	5,3%	4,8%	2,8%	1,3%	1,2%	7,3%	8,9%	2,0%
Cultura	1,8%	1,5%	3,2%	4,6%	0,2%	2,4%	2,0%	2,7%	2,0%
Diritti	7,7%	0,8%	3,2%	4,6%	3,6%	3,6%	4,8%	5,5%	3,0%
Impegno	0,6%	3,0%	1,6%	2,3%		1,2%	0,9%	0,7%	1,0%
Persona	1,2%	1,5%		0,5%	0,9%	2,4%	2,7%	1,4%	1,0%

In Tabella 4 sono invece presentate le parole non più utilizzate in tempi recenti. Tra queste, “educazione” e “lavoro” che erano presenti in maniera particolarmente rilevante nel 1958 e poi in misura minore nelle annualità successive, per poi scomparire dopo il 1985. “Sociali” rappresenta un termine molto presente nei primi anni e poi quasi sostituito nella sua funzione da “società” che compare in maniera forte dal 2007; “problemi” presente nel 1979 come nel 2004 e poi meno rilevante negli anni successivi; “studio” parola poco frequente in tutti gli anni presi in considerazione, e caratterizzata da un andamento decrescente nel tempo.

Tabella 4; Parole non più utilizzate nel corso del tempo

Parole scomparse	1958	1979	1985	1996	2004	2007	2008	2010	2012
Educazione	11,3%	8,3%		4,6%	2,7%	7,2%	3,0%	0,7%	3,0%
Lavoro	3,6%	1,5%	3,2%	1,5%	0,4%		0,2%		1,0%
Sociali	4,8%	2,3%	4,8%	1,2%	0,7%		3,2%	2,1%	
Problemi	2,4%	6,1%	3,2%	1,2%	4,9%	1,2%	0,7%		1,0%
Studio	1,8%	2,3%	1,6%	1,4%			0,7%	0,7%	

La tabella seguente (Tabella 5) presenta le parole che sono utilizzate per la prima volta nei testi normativi più recenti e che possono essere quindi definite come “nuove”. I risultati mostrano come il linguaggio non sia molto cambiato nel corso del tempo, evidenziando poca innovatività nei concetti, benché i testi siano frutto di anni e di legislatori differenti. In particolare, nel 1996 fa la sua comparsa la parola “sviluppo” che diventa particolarmente presente nel 2007, e “istituzioni”, praticamente assente negli anni precedenti e che invece dal 1996 in avanti rimane tra le più frequenti presenti nel corpus.

Tabella 5: Le parole utilizzate da un certo momento storico in avanti

Parole comparse	1958	1979	1985	1996	2004	2007	2008	2010	2012
Sviluppo	1,8%			1,8%	1,1%	4,8%	0,9%	0,7%	4,0%
Istituzioni	0,6%	0,8%		1,8%	3,3%	1,2%	1,1%	3,4%	2,0%

I risultati mettono poi in luce un insieme di parole che si caratterizzano per una loro presenza/assenza nei diversi anni, e che non hanno un andamento lineare (Tabella 6). In tal senso, troviamo il termine “bisogni” che è poco presente in generale nei diversi riferimenti normativi e che viene utilizzato soprattutto nel periodo centrale considerato; “cittadino” presente nel 1958, che ha un andamento altalenante negli anni successivi fino a scomparire definitivamente nel 2010; “competenze” parola utilizzata per la prima volta, con percentuali basse, nel 1996 e che poi si conferma costante dal 2008; “salute”, concentrata nel periodo centrale di riferimento e infine “storico” presenze a inizio e fine dell’arco temporale, con un picco nel 2010.

Tabella 6: Le parole presenti/assenti nei diversi anni

Parole presenti/assenti	1958	1979	1985	1996	2004	2007	2008	2010	2012
Bisogni	0,6%			1,1%	0,2%			0,7%	
Cittadino	3,0%		1,6%	0,8%	0,2%		1,6%		
Competenze				0,5%	0,7%		2,0%	2,1%	1,0%
Salute			1,6%	0,9%	1,1%	1,2%	1,4%		
Storico	1,2%	2,3%	1,6%	0,2%			1,4%	6,2%	

Alcune parole hanno caratterizzato determinate annualità, anche in maniera rilevante, per poi non essere più presenti in altri momenti temporali. Questi termini possono essere frutto di “mode” di tipo linguistico o tematico, o semplice conseguenza di una forte impostazione del legislatore. Ad esempio “fanciullo”, presente in maniera consistente nel 1985 e che sparisce negli anni successivi, probabilmente per il suo carattere desueto. “Alimentazione” è presente quasi unicamente nel 2004, così come “ambiente” (Tabella 7).

Tabella 7: Parole di “moda” in alcuni momenti temporali

Parole “di moda”	1958	1979	1985	1996	2004	2007	2008	2010	2012
Fanciullo			12,9%		0,4%		0,2%		
Alimentazione				0,3%	6,7%		0,5%		
Ambiente	1,2%	0,8%	4,8%	0,8%	7,1%	1,2%	1,1%	2,1%	1,0%

Infine, alcune parole si caratterizzano per la loro poca rilevanza nel corpus analizzato, sebbene ci si aspetterebbe al contrario di ritrovarli all’interno dei testi normativi. Termini legati a una idea di progettualità come “futuro”, “generazioni”, “identità” appaiono essere, contrariamente alle aspettative, poco significativi, così come parole riferite a temi più specifici quali “economia”, “ue”, o “pace” (Tabella 8).

Tabella 8: Parole mancanti nei testi normativi

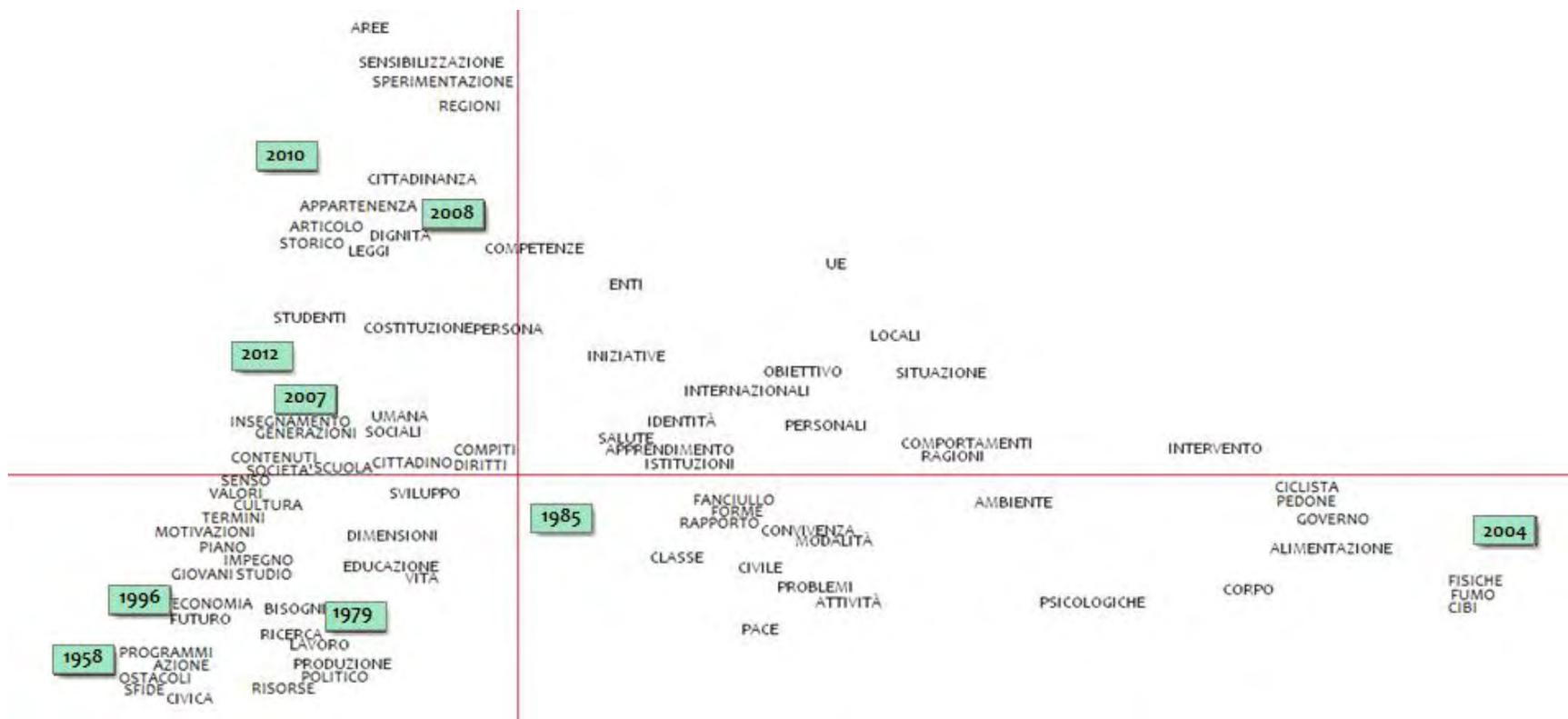
Parole mancanti	1958	1979	1985	1996	2004	2007	2008	2010	2012
Futuro		0,8%		1,2%		1,2%			1,0%
Generazioni		0,8%		1,2%			1,4%	0,7%	
Identità				1,1%	1,8%		1,8%		2,0%
Economia	0,6%			0,9%				0,7%	
UE					0,7%		1,1%		
Pace				1,1%	1,3%				

I risultati dell'analisi delle corrispondenze hanno permesso di delineare la struttura associativa delle parole e di individuare le due dimensioni di significato più rilevanti. In Figura 1 è sintetizzata la rappresentazione di tali dimensioni nella quale, rispetto alla distanza dagli assi, più una parola si discosta dall'origine e si avvicina a una dimensione, maggiormente ha contribuito alla formazione dell'asse stesso. La prima componente sintetizza la maggior parte delle informazioni dei dati e sembra suggerire una dimensione che include i temi e i contenuti dell'educazione civica, in particolar modo quelli legati a comportamenti e atteggiamenti della vita quotidiana. All'estremo positivo della prima componente si trovano infatti parole come "cibi", "fumo", "alimentazione", "comportamenti", "convivenza", "ambiente", "modalità" che sembrano appunto richiamare tematiche e attitudini legati alla convivenza civile. All'estremo opposto, con segno negativo, è presente un insieme di concetti che sottendono un aspetto più teorico dell'educazione civica, legata alle "motivazioni", ai "valori", alla "cultura". La seconda componente sintetizza temi relativi ad aspetti di gestione dell'insegnamento dell'educazione civica. Le parole che contribuiscono maggiormente alla formazione della seconda dimensione sono "sensibilizzazione", "sperimentazione", "leggi" ed "enti".

[INSERIRE QUI FIGURA 1]

**5. Conclusioni.** Nel presente studio sono stati individuati i concetti chiave e le dimensioni di significato che hanno caratterizzato i diversi riferimenti normativi relativi all'insegnamento dell'educazione civica in Italia. Rispetto ai primi testi degli anni '60 e '70 i temi si sono via via arricchiti nel corso del tempo. I primi testi facevano riferimento a una idea di educazione civica intesa come insieme di valori democratici (Corradini e Refrigeri, 1999), centrata sulla Costituzione e legata all'acquisizione di conoscenze di tipo civico, tali da connotarla come educazione per la democrazia, per il rispetto dei diritti/doveri dei cittadini e per la convivenza democratica (Losito, 2003). Nel corso del tempo, i concetti dell'educazione civica si sono arricchiti e ampliati, includendo sempre più tematiche sociali. Nei documenti più recenti, in particolare dopo l'uscita delle Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2006 (Parlamento Europeo, 2006), concetti quali "competenze", "valutazione" e "cittadinanza" sono entrati a far parte del linguaggio politico, dopo che da anni caratterizzavano quello scientifico. L'idea di educazione civica sembrerebbe essere passata quindi da una visione mono-dimensionale, basata essenzialmente su una serie di conoscenze di temi civici (ad esempio la conoscenza degli organi istituzionali del proprio paese, della Costituzione, dell'insieme dei diritti e dei doveri di uno stato democratico), a una visione multi-dimensionale dove sono contemplati valori, atteggiamenti e comportamenti. In tal senso l'auspicio è che l'insegnamento dell'educazione civica possa abbracciare un'idea più generale di cittadinanza, nella quale gli individui si riconoscano come parte di una stessa comunità che condivide non tanto una appartenenza geografica, quanto una appartenenza *umana* (Nussbaum, 2006).

Figura 1: La rappresentazione delle due dimensioni di significato più importanti nell'analisi dei riferimenti normativi sull'educazione civica



### Riferimenti bibliografici

- AMATURO E. (1988). L'analisi delle corrispondenze lessicali: una proposta per il trattamento automatico di dati testuali. In *La ricerca sull'industria culturale*, F. Rositi, & M. Livolsi (Eds.), (pp. 95-109). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- AUDIGIER F. (2002). Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza democratica. *Scuola e Città 1*, 156-183.
- BENZÉCRI J. P. (1973). *L'analyse des données*. Paris: Dunod.
- BOLASCO S. (1999). *Analisi multidimensionale dei dati. Metodi, strategie e criteri d'interpretazione*. Roma: Carocci.
- BOLASCO S. (2013). *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*. Roma: Carocci.
- CAVANAGH S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5-16.
- CORRADINI L. e REFRIGERI G. (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea* (a cura di). Bologna: Il Mulino.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA. 13 giugno 1958, n. 585. *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, (GU Serie Generale n.143 del 17-6-1958). In Internet all'indirizzo: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg>.
- DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA. 12 febbraio 1985, n. 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, (in SO GU 29 marzo 1985, n. 76 con le correzioni disposte con avviso di rettifica pubblicato in GU 6 maggio 1985, n. 105). In Internet all'indirizzo: [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104\\_85.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf).
- DECRETO MINISTERIALE. 9 febbraio 1979. *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, (in SO alla GU 20 febbraio 1979, n. 50). In Internet all'indirizzo: <http://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/13870>.
- DECRETO MINISTERIALE. 8 febbraio 1996, n. 58. Programmi di insegnamento di educazione civica. In Internet all'indirizzo: [http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dirm058\\_96.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dirm058_96.html).
- DELLA RATTA-RINALDI F. (2007a). L'analisi testuale computerizzata. In L. Cannavò, & L. Fruda, (Eds.), *Ricerca sociale*, 2, (pp. 133-152). Roma: Carocci.
- DEWEY J. (1916). *Democracy and Education. The Middle Works*, 9, 1899-1924, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980.
- DIRETTIVA MINISTERIALE. 8 febbraio 1996, n. 58. Programmi di insegnamento di educazione civica. Recuperato da: [http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dirm058\\_96.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dirm058_96.html).
- GIULIANO L. e LA ROCCA G. (2008). *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere, Filosofia e Diritto
- JARVIS P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives*. London & New York: Routledge.
- KRIPPENDORFF K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, (2ed). Thousand Oaks: Sage.
- LOSITO B. (2003). Civic Education in Italy: intended curriculum and students' opportunity to learn. *OJSSE*, 2, 1-15.
- LUCIDI F., ALIVERNINI F., e PEDON, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Roma: Il mulino.
- MIUR. (2009). *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*. In Internet all'indirizzo: [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2b2bc4d1-0382-4f75-a6f9-2f99f3ea85e6/documento\\_indirizzo\\_citt\\_cost.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2b2bc4d1-0382-4f75-a6f9-2f99f3ea85e6/documento_indirizzo_citt_cost.pdf).
- MIUR (2019). *Circolare n.1830 del 12 settembre 2019*. In Internet all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Insegnamento+dell%27educazione+civica+ne+le+scuole.pdf/3a60436e-11f5-ddc6-916a-32fae3de6bc8?version=1.0&t=1568823112986>.
- NUSSBAUM M. C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci Editore.
- PARLAMENTO EUROPEO. (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L394/10, 30.12.2006. In Internet all'indirizzo: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

SPADAFORA G. (2016). A proposito di Democracy and Education di John Dewey. Le premesse per la scuola democratica del futuro. *Scuola Democratica*, 3, 767-782.

TUZZI A. (2003). *L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*. Roma: Carocci Editore.

# LA COSTRUZIONE E LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE CHIAVE PER LA CITTADINANZA IN ITALIA



FRANCESCA ROSSI  
Università degli Studi Roma Tre  
francesca.rossi@uniroma3.it

## Abstract

*The present work supports the importance of providing teachers with a set of approaches, methodologies and tools for actions to enhance and assess “key or citizenship” skills promoted at European and national context, not only to increase awareness of cognitive, emotional and motivational processes that characterize the student’s learning activity, but also to explore its levels of development and design an effective training plan.*

*In particular, a self-assessment tool developed and applied in Italian school and university is presented: “QSA– Questionnaire on Learning Strategies” (Pellerey and Orio, 1996). Some results show the appreciation of students and teachers who have used this tool for the realization of self-evaluation and reflection paths on these skills, which positive effects have been observed in terms of design of educational guidance pathways, improvement of study method and prevention of School and University drop-out.*

**Keywords:** citizenship skills, educational guidance, lifelong learning, QSA

## Sunto

*Il presente lavoro sostiene l’importanza di fornire ai docenti un insieme di approcci, metodologie e strumenti nell’ottica delle azioni di potenziamento e valutazione delle competenze “chiave o di cittadinanza” promosse in ambito europeo e nazionale, non solo per aumentare la consapevolezza dei processi cognitivi, emotivi e motivazionali che caratterizzano l’attività di apprendimento dello studente, ma anche per esplorarne i livelli di sviluppo e progettare un efficace piano formativo.*

*In particolare, viene presentato uno strumento di autovalutazione nato e applicato nel contesto scolastico e universitario italiano: il “QSA – Questionario sulle Strategie di Apprendimento” (Pellerey e Orio, 1996). Alcuni risultati mostrano il gradimento degli studenti e dei docenti che hanno utilizzato tale strumento per la realizzazione di percorsi di autovalutazione e riflessione su tali competenze, i cui effetti positivi sono stati riscontrati in termini di progettazione di percorsi di orientamento formativo, miglioramento del metodo di studio e prevenzione della dispersione scolastica e universitaria.*

**Parole chiave:** competenze di cittadinanza, orientamento formativo, apprendimento permanente, QSA

## ***1. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per l’apprendimento***

Le politiche europee dell’ultimo ventennio hanno posto grande attenzione sui processi di qualificazione dei percorsi educativi e formativi, invitando tutti i sistemi di istruzione a sviluppare una riflessione attenta e sistematica sui metodi e sugli strumenti orientati a

costruire conoscenze e competenze finalizzate all'esercizio di una cittadinanza attiva e democratica (Dewey, 1916) e alla gestione dei cambiamenti apportati dalle nuove tecnologie in tutti i contesti di vita e lavoro. In questo scenario sono state fornite diverse linee guida per lo sviluppo e la valutazione delle dimensioni che costituiscono tali competenze. Un particolare contributo è derivato dal Parlamento e dal Consiglio europei che con l'introduzione delle Raccomandazioni sulle "competenze chiave per l'apprendimento permanente", la prima sottoscritta nel 2006 e la seconda nel 2018, hanno invitato gli Stati membri a progettare una mirata offerta formativa nell'ambito dei programmi di "Istruzione e Formazione" ("ET 2010" e "ET 2020").

Uno dei principali propositi della Raccomandazione del 2006 è stato richiamare sullo scenario contemporaneo otto competenze chiave ritenute indispensabili per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale.

La successiva Raccomandazione del 2018 ha rinnovato quanto affermato con la precedente, declinando l'impegno dei paesi europei nelle seguenti principali azioni: mantenere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi; accrescere il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche, scientifiche e digitali); incoraggiare lo sviluppo delle competenze interpersonali, comunicative, sociali, cognitive, metacognitive, motivazionali, quali il pensiero critico, le abilità analitiche, la creatività, la capacità di risolvere problemi, l'orientamento al futuro, la capacità imprenditoriale e la resilienza, che facilitano la transizione dei giovani all'età adulta, alla cittadinanza attiva, alla vita lavorativa e allo sviluppo sostenibile.

Gli stessi principi sono stati ripresi nel programma d'azione globale "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" sottoscritto dall'ONU nel 2015, la quale al centro dei suoi obiettivi ha posto l'istruzione di qualità come base per raggiungere il benessere individuale e sociale. Con ciò è stata ribadita la volontà di aumentare gli accessi a tutti i livelli di istruzione e migliorare i livelli di alfabetizzazione di tutti i cittadini. In questo senso l'"alfabetizzazione universale", come fu delineato dall'UNESCO nella Dichiarazione di Persepoli del 1975, non è da intendere solo come il processo di imparare a leggere, scrivere e contare, ma deve essere considerata un diritto fondamentale per garantire la libertà e la crescita di ciascun essere umano. Dunque, nell'ottica di generare "percorsi di apprendimento e orientamento permanente" (Risoluzione del Consiglio Europeo, 2008), si è proposto di supportare tutti i livelli dell'istruzione nella promozione e nell'innovazione di molteplici approcci, strumenti e contesti per l'apprendimento, la valutazione e la convalida delle conoscenze e competenze acquisite nei diversi contesti di vita, studio e lavoro.

## ***2. Assi culturali e competenze di cittadinanza: il caso italiano***

L'Italia ha accolto le direttive europee emanando il "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" (D.M. n. 139 del 22 agosto 2007) con cui nel tempo ha cercato di introdurre lo sviluppo delle competenze chiave nella pratica didattica e orientativa e di contrastare i fenomeni di dispersione scolastica (MIUR, 2019). Tuttavia, la storica suddivisione delle discipline e degli obiettivi formativi che costituiscono la rigidità del sistema di istruzione italiano ha indotto il legislatore a classificare le competenze chiave in due gruppi distinti che ancora oggi rischiano di non

rispettare il principio della loro trasversalità sostenuto in ambito europeo. Nel primo insieme sono stati raccolti gli “assi culturali”, più comunemente conosciuti con il termine “competenze di base”: asse dei linguaggi; asse matematico; asse scientifico-tecnologico; asse storico e sociale. Nel secondo sono state incluse le cosiddette “competenze chiave per la cittadinanza”: imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l’informazione.

Il problema è che sebbene la normativa abbia stabilito che entrambi gli insiemi di competenze debbano essere acquisiti al termine dell’obbligo scolastico, essa non fornisce indicazioni ai docenti su cosa e come devono fare per conciliare i contenuti della propria disciplina con una presunta “didattica per competenze” (Da Re, 2013). Non a caso, sembra che le decisioni prese in ambito politico non abbiano prodotto effetti molto positivi sul versante formativo e scolastico.

Ogni anno i risultati delle indagini comparative internazionali mostrano l’aumento di adolescenti e adulti con competenze di base insufficienti. Gli ultimi dati raccolti dall’UNESCO (2018) mostrano che ancora oggi in tutto il mondo vi sono 700 milioni di adulti che risultano essere affetti da analfabetismo, due terzi dei quali sono donne. Se ad una prima osservazione può sembrare che tali difficoltà riguardino solamente i paesi dell’Asia meridionale e occidentale e dell’Africa sub-sahariana, nella realtà si osserva la permanenza di un analfabetismo strumentale, funzionale e di ritorno (De Mauro, 2014) anche nei paesi più sviluppati.

Attualmente in Italia solo il 21% delle persone in età compresa tra i 16 e i 65 anni possiede un buon livello di alfabetizzazione e capacità di calcolo. Si tratta di coloro che ottengono almeno un punteggio di livello 3 nei test di alfabetizzazione e calcolo PIAAC. Come sostiene l’OCSE, si tratta del terzo peggior risultato tra i paesi presi in esame (OECD, 2019a).

Secondo una delle ultime indagini PISA (OECD, 2018), alle prove di lettura gli studenti italiani conseguono un punteggio medio di 476 punti che risulta inferiore a quello medio OCSE (487). Allo stesso tempo persiste il divario Nord-Sud: gli studenti del Settentrione ottengono i risultati migliori, con un andamento che va dai 501 punti del Nord Est ai 439 punti raggiunti in Meridione e Isole. Inoltre, permangono le differenze tra le varie tipologie di scuola: gli studenti dei licei ottengono risultati migliori e vicini ai Paesi europei rispetto ai coetanei degli istituti tecnici e professionali, registrando dai 521 punti nei licei a 458 nei tecnici e 395 nei professionali. Per quanto riguarda gli esiti di matematica, gli studenti italiani ottengono un risultato medio in linea con quello dei coetanei dei paesi OCSE (487 vs 489), mentre per le competenze scientifiche gli stessi italiani ottengono un risultato significativamente inferiore a quello dei coetanei OCSE (468 vs 489).

Anche in materia di competenze digitali, il report sullo “Skills Outlook 2019” dell’OCSE vede l’Italia al livello più basso della classifica dei paesi europei. Il documento riporta che solo il 36% degli italiani si dimostra in grado di utilizzare Internet in modo complesso. Il 13,8% dei lavoratori italiani occupa posti ad elevato rischio di automazione e manifesta l’esigenza di seguire almeno un anno di formazione. Calcolando, inoltre, che nel 2019 in Italia solo il 30% degli adulti ha seguito percorsi formativi contro una media OCSE del 42%, la situazione appare piuttosto critica (OECD, 2019b).

Dunque, i risultati mostrati finora non presentano un quadro promettente in termini di risultati di apprendimento. Per tali ragioni, da un punto di vista strategico, si continua a evidenziare la necessità di incrementare la progettazione di attività didattiche basate non solo sulla formazione dei saperi disciplinari ma concentrate anche sullo sviluppo di competenze chiave capaci di supportare i processi di apprendimento. E, siccome queste

ultime non sono direttamente osservabili, risulta indispensabile articolare una riflessione sui metodi e sugli strumenti che oltre a favorirne lo sviluppo garantiscano anche la loro rilevazione e valutazione. In questa prospettiva, al fine di formulare un giudizio attendibile sulle competenze acquisite dal soggetto, Michele Pellerey propone di adottare una metodologia di “triangolazione” dei dati fondata su tre approcci: osservazione delle prestazioni, autovalutazione tramite pratiche e strumenti validati, analisi delle *performance* e dei risultati conseguiti (Bay, Grządziel, e Pellerey, 2010).

### **3. Il QSA: uno strumento per la valutazione di competenze strategiche**

In precedenza si è cercato di individuare le caratteristiche delle competenze di cittadinanza e di comprendere la ragione per cui siano considerate competenze chiave (e viceversa). Dunque, prima di affrontare il tema della valutazione delle competenze “chiave o di cittadinanza” sarebbe opportuno riflettere su alcune caratteristiche delle competenze in generale, e provare a superare le varie differenze terminologiche tornando al principio della loro trasversalità e strategicità nei contesti di apprendimento. Se si riflette sulle diverse definizioni è possibile accorgersi che tali competenze si muovono in una dimensione soggettiva, in quanto corrispondono al modo in cui il soggetto mobilita le risorse interne (cioè governa le proprie conoscenze e abilità e le integra con la propria sfera affettivo-motivazionale) e le risorse esterne (persone, strumenti, materiali) per far fronte a un compito o ad un certo tipo di situazioni. Secondo questa prospettiva l’esercizio di una competenza chiama in causa le seguenti dimensioni: cognitiva (memorizzazione, organizzazione, elaborazione); metacognitiva (monitoraggio, valutazione); affettivo-motivazionale (attribuzioni, motivazioni, interesse, partecipazione, impegno); valoriale (valutazione delle situazioni e dei problemi), (La Rocca, Margottini, e Capobianco, 2014; Losito, 2013; Margottini, 2019; Pellerey, 2004).

Nel contesto italiano sono stati costruiti e validati alcuni dispositivi diagnostici, allo scopo di rilevare la sfera soggettiva e, quindi, la percezione dello studente sui livelli di padronanza raggiunti in tali competenze. Si tratta di strumenti che, oltre a favorire una diagnosi delle dimensioni che caratterizzano l’agire motivato e autoregolato dello studente, si propongono ai docenti come mezzo per attivare percorsi di orientamento diacronico-formativo (Domenici, 2009) e favorire il successo scolastico (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, e Meneghetti, 2005; La Marca, 2004; Pellerey, 2006).

Uno di questi strumenti è il “QSA - Questionario sulle Strategie di Apprendimento” ideato e validato da Michele Pellerey e collaboratori (La Rocca, Margottini, e Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, e Rossi, 2017; Margottini e Rossi, 2017; Pellerey, Grządziel, Margottini, Epifani, e Ottone, 2013; Pellerey e Orio, 1996).

Il QSA è composto da 100 item che consentono di valutare alcune competenze “strategiche” che appartengono alla capacità di autodirigersi che, a sua volta, richiama i processi di autodeterminazione e autoregolazione nell’apprendimento (Knowles, 1975; Pellerey, 2006). I fattori che presentano tratti comuni possono essere raggruppati in sei aree di competenza, tre di natura cognitiva e tre di natura affettivo-motivazionale:

- *Area 1. Gestire processi e strategie elaborative per capire e ricordare*, comprende i fattori C1 – Strategie elaborative, C5 – Organizzatori semantici e C7- Autointerrogazione, ossia le strategie di studio che possono favorire la comprensione e la memorizzazione per interiorizzare nuovi contenuti e integrarli con i vecchi schemi di conoscenze ed esperienze consolidate.
- *Area 2. Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio*, include i fattori C2 – Autoregolazione, C3 – Disorientamento e C6 – Difficoltà di concentrazione, i quali

riguardano la capacità di gestire e controllare tempi e compiti di studio riducendo gli elementi di distrazione.

- *Area 3. Relazionarsi, comunicare e collaborare con gli altri*, relativa al fattore C4 – Disponibilità alla collaborazione che richiama l'importanza dell'interazione sociale e del lavoro di gruppo, con un adulto o tra pari, per imparare ad argomentare proprie convinzioni, pensieri, emozioni, stimolare l'accettazione reciproca, sviluppare abilità più complesse che altrimenti rischiano di non venire fuori con il solo apprendimento individuale (Vygotskij, 1987).
- *Area 4. Controllare e gestire ansietà ed emozioni*, considera i fattori A1 – Ansietà di base e A7 – Interferenze emotive, le quali se sono mantenute su livelli di attivazione ottimali inducono prestazioni efficaci nel soggetto (Yerkes e Dodson, 1908).
- *Area 5. Percepire la propria competenza e locus of control*, in cui troviamo i fattori A3 – Attribuzione a cause controllabili e A4 - Attribuzione a cause incontrollabili che si riferiscono alle spiegazioni che lo studente fornisce a se stesso e agli altri rispetto ai propri successi e insuccessi, e A6 – Percezione di competenza relativa ai giudizi di autoefficacia (Bandura, 1997) sulle proprie capacità che influenzano l'impegno e le energie impiegate per realizzare gli obiettivi prefissati.
- *Area 6. Controllare e proteggere le proprie motivazioni*, comprende i fattori A2 – Volizione e A5 – Mancanza di perseveranza che sono correlati negativamente tra loro e riguardano la capacità di portare a termine gli impegni di studio, dimensioni che si ricollegano anche alla capacità di autoregolazione e, quindi, di concentrazione e monitoraggio dell'attenzione e degli sforzi personali (D'Alessio, Laghi, e Pallini, 2006).

A queste aree si aggiunge un ultimo nucleo costituito dalla percezione di senso e prospettiva della propria esistenza umana e lavorativa e dall'autonomia personale che si attengono alla conoscenza di sé, degli interessi, dei desideri e delle potenzialità personali (Pellerey e Grządziel, 2013). Da questo punto di vista le finalità formative dovrebbero promuovere lo sviluppo di capacità di riflessione su se stessi, di attribuzione di significato alla propria vita e di immaginazione di un percorso formativo e professionale che consentono al soggetto di proiettarsi in avanti, verso la realizzazione del proprio futuro (Nuttin, 1964).

Il QSA è fruibile online tramite la piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it), sviluppata nell'ambito di alcuni progetti di ricerca avviati nel 2010, coordinati da Michele Pellerey e sostenuti dal Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP) di Roma e dal C.R.I.S.F@D (Centro di Ricerca e Servizi per la Formazione a Distanza) dell'Università Roma Tre. L'ambiente online fornisce una serie di strumenti finalizzati a promuovere lo sviluppo di processi di autovalutazione e conoscenza di alcune competenze strategiche, favorire l'analisi dei fabbisogni formativi, l'orientamento e lo sviluppo professionale di giovani e adulti nello studio e nel lavoro. Inoltre, si propone di accompagnare docenti e formatori nell'applicazione degli strumenti con materiali di supporto all'azione educativa e didattica (Pellerey et al., 2013).

La somministrazione online del QSA consente di restituire in tempo reale un profilo grafico e testuale, con cui lo studente può leggere i propri risultati e riflettere sul suo modo di studiare e affrontare le difficoltà che incontra durante l'attività scolastica. Allo stesso tempo l'insegnante, mediante l'analisi del profilo dell'allievo, può venire a conoscenza dei pensieri che egli riversa su di Sé e può individuare gli aspetti da potenziare con la didattica. Come è possibile vedere nell'esempio riportato nella Figura 1, il profilo consente di valutare per ciascun fattore la distribuzione dei punteggi su una scala da 1 a 9 e di verificarne il posizionamento nella media (da 4 a 6), sopra (tra 7 e 9) o sotto (da 1 a 3) di essa. Tuttavia bisogna tenere presente che ottenere un punteggio

superiore alla media in tutte le scale non equivale sempre ad un risultato positivo poiché alcune di esse sono inverse (fattori C3, C6, A1, A4, A5, A7). La rappresentazione grafica è accompagnata da un commento testuale degli esiti che, oltre a fornire una descrizione per ogni fattore, rilascia dei suggerimenti di carattere compensativo per migliorare le eventuali criticità, la cui individuazione viene facilitata anche dall'evidenziazione in giallo.

Durante il procedimento di lettura e analisi del profilo l'insegnante ha il compito di supportare l'allievo nell'interpretare i risultati ottenuti e nel controllare la coerenza dei punteggi riportati nelle scale antitetiche (es. fattori A2 e A5; fattori C2, C3 e C6; fattori A3 e A4) che dovrebbero correlarsi negativamente.

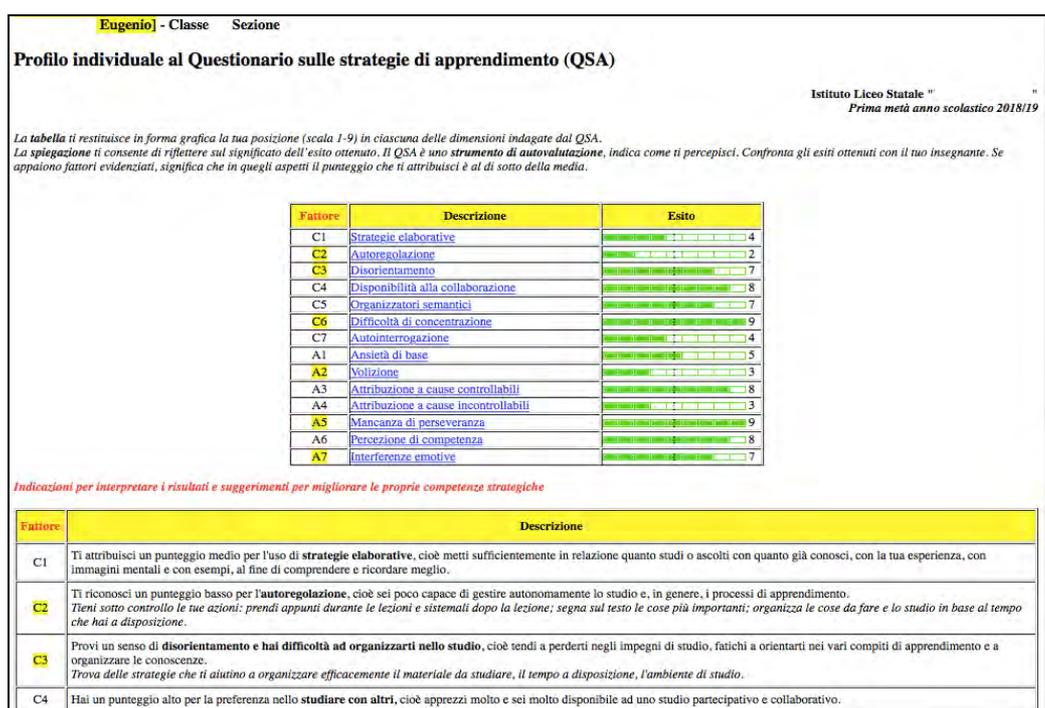


Figura 1 – Esempio profilo grafico e testuale del QSA

È, infine, doveroso ricordare che tali risultati non possono essere assolutizzati in quanto sono frutto della percezione dello studente, la cui attendibilità dovrebbe essere verificata tramite un'opera di triangolazione e, quindi, di confronto con ciò che pensano dello studente l'insegnante e i genitori. Per garantire la coerenza e, quindi, aumentare l'oggettività del giudizio si ritiene utile accompagnare la somministrazione di strumenti di autovalutazione come il QSA con ulteriori metodi e tecniche di raccolta delle informazioni, come le griglie di osservazione, le interviste, i diari di narrazione, e la documentazione delle conoscenze e competenze che risultano acquisite durante le attività didattiche (Ottone, 2014).

#### 4. Indici di gradimento dei percorsi di autovalutazione delle competenze strategiche realizzati con QSA e strumenti simili

Recenti ricerche (La Rocca, Margottini, e Rossi, 2017; Margottini e Rossi, 2017; Marsano e Rossi, 2020; Rossi, 2018) hanno riscontrato un elevato apprezzamento da parte di docenti e studenti di scuola e università che hanno realizzato e seguito percorsi di

autovalutazione e riflessione sulle competenze strategiche. Si tratta di ricerche condotte dal 2015 al 2019 che hanno raccolto le opinioni di più di 400 studenti universitari del I e del II anno dei CdL in Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre e di 384 studenti del Liceo Statale "Maria Montessori" di Roma, tramite la somministrazione di un questionario di valutazione e gradimento dell'esperienza basata sull'utilizzo dei vari strumenti di autovalutazione proposti sulla piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it), tra i quali il QSA. Tutti gli studenti in questione hanno dichiarato che lo sviluppo di un percorso di riflessione, autovalutazione e potenziamento delle competenze strategiche ha permesso di valutare aspetti di sé che spesso non risultano adeguatamente considerati e valorizzati durante il percorso di studi. Più dell'80% degli studenti ha affermato di non aver mai utilizzato strumenti di questo tipo a scuola e di non avere mai vissuto esperienze simili di riflessione su se stessi e sulle proprie competenze né a scuola, né in famiglia, né con il gruppo dei pari. E anche la percentuale rimanente del 20% circa, pur sostenendo di avere già trattato il tema tramite esperienze di ascolto e confronto con qualche docente particolarmente sensibile alla tematica, o in famiglia, o con gli amici, ha dimostrato di non aver seguito realmente attività strutturate in tal senso. In particolar modo, tutti gli studenti hanno apprezzato la possibilità di ottenere un profilo al termine della compilazione del QSA che consente di mettere a fuoco i punti di debolezza e di seguire un percorso che permette di acquisire maggiore consapevolezza sui propri pensieri, atteggiamenti e competenze potendo, così, migliorare la propria pratica di studio e ottenere migliori risultati nell'apprendimento.

Il senso di utilità che deriva dall'impiego di questi strumenti in diverse attività didattiche, di ricerca e consulenza orientativa è dimostrato anche dall'incremento del numero di utenti in piattaforma che in questi anni ha visto accedere scuole e istituti dei diversi ordini e gradi, centri per la formazione professionale e l'orientamento, università e ricercatori, consulenti ed esperti di orientamento. Attualmente, risultano iscritti circa 400 Istituti e Centri e sono stati compilati oltre 30 mila questionari.

Così, al fine di mettere a confronto esperienze di ricerca e applicazione degli strumenti della piattaforma nei diversi contesti scolastici, formativi e professionali, dopo quasi dieci anni dall'attivazione della piattaforma, il gruppo di ricerca coordinato da Michele Pellerey, insieme al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e al CNOS-FAP di Roma, il 13 Settembre 2019 ha organizzato un convegno internazionale dal titolo "Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. [www.CompetenzeStrategiche.it](http://www.CompetenzeStrategiche.it): Strumenti e Applicazioni". All'evento hanno partecipato varie figure professionali di diversi istituti e città: 14 persone di cui dirigenti, insegnanti e psicologi operanti in scuole primarie e secondarie di I e II grado di Nord, Centro e Sud Italia; 32 persone di cui docenti, ricercatori, dottorandi e assegnisti delle Università di Roma Tre, Bologna, Padova, Parma, Urbino, Università Pontificia Salesiana, e Universidad Católica San Antonio de Murcia; 1 ricercatore del C.R.I.S.F@D di Roma Tre e 1 dirigente di ricerca dell'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche - ex ISFOL). Le relazioni presentate al Convegno hanno aperto un ampio spazio per la discussione e la riflessione condivisa sui bisogni rilevati nei docenti e negli studenti e sulle soluzioni adottate per rispondere al problema dello sviluppo e della valutazione delle competenze e dei processi di apprendimento a scuola e all'università.

In tema di analisi dei fabbisogni dei docenti e degli studenti sono emerse tre macro-categorie:

- la richiesta di aumentare i corsi di sensibilizzazione e formazione rivolti ai docenti sui metodi e sugli strumenti finalizzati a rendere gli studenti capaci di dirigere se stessi e di esercitare competenze autoregolative nello studio e nel lavoro;

- l'esigenza di progettare e attivare percorsi consulenziali psico-pedagogici e orientativi di tipo individuale, in diade o grupale al fine di lavorare sugli aspetti cognitivi e socio-affettivi-motivazionali che risultano critici negli studenti;
- il bisogno di prevenire e ridurre la dispersione scolastica e universitaria di tutti gli studenti, con e senza disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali, tramite percorsi di supporto al metodo di studio e ai processi di apprendimento autodiretto.

Nel tentativo di rispondere a questi bisogni docenti e ricercatori hanno riportato un quadro di esperienze, da cui hanno affermato di avere tratto benefici, e che generalmente sono state realizzate tramite:

- la somministrazione del QSA e l'analisi condivisa del profilo in classe, con cui è stato possibile realizzare un percorso di autovalutazione degli studenti volto a identificare le loro competenze strategiche e promuovere risorse personali che, in una dimensione orientativa, consentono di sostenere l'esperienza di studio e di vita;
- l'intervento precoce e la corresponsabilità di tutto il corpo docente nella gestione di percorsi attivati per il potenziamento delle competenze strategiche e la garanzia di un supporto di tipo preventivo-promozionale che, nel corso dell'anno scolastico, ha diminuito significativamente le varie forme di dispersione scolastica e universitaria;
- l'indirizzamento degli studi e della scelta della scuola superiore tramite una riflessione attenta e condivisa tra studenti, docenti e genitori sui profili emersi al termine della compilazione del QSA;
- la realizzazione di un piano di studi flessibile e individualizzato con cui è stato possibile focalizzare l'attenzione sulle competenze strategiche di ciascuno studente e accompagnare la sua crescita durante l'intero anno o percorso scolastico/universitario.

## ***Riflessioni conclusive***

In conclusione e in linea con le indicazioni, le ricerche e i dati raccolti negli ultimi anni in ambito nazionale e internazionale, si continua a sostenere l'importanza di fornire ai docenti un insieme di metodologie e strumenti per il potenziamento e la valutazione delle competenze chiave per la cittadinanza, non solo per aumentare la consapevolezza dei processi cognitivi, emotivi e motivazionali che caratterizzano l'attività di apprendimento degli studenti, ma anche per esplorarne i livelli di sviluppo e progettare un'efficace offerta formativa per tutti i livelli di istruzione.

## ***Riferimenti bibliografici***

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Company.
- BAY, M., GRZADZIEL, D., E PELLERREY, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CNOS-FAP.
- CONSIGLIO EUROPEO (2008). *Relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e Formazione (ET 2010)" – "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione"* (C 86/1).
- CONSIGLIO EUROPEO (2008). Risoluzione del Consiglio, del 21 novembre 2008, sul tema "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente" (2008/ C 319). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 13.12.2008.

- CONSIGLIO EUROPEO (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), (2009/C 119/02). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 28.05.2009.
- CONSIGLIO EUROPEO (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 04.06.2018.
- CORNOLDI, C., DE BENI, R., ZAMPERLIN, C., E MENEGHETTI, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Erickson.
- D'ALESSIO, M., LAGHI, F., & PALLINI, S. (2007). *Mi oriento: il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*. Padova: Edizioni Piccin Nuova Libreria.
- DA RE, F. (2013). *La didattica per competenze*. [...]. Milano: Pearson.
- DE MAURO, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Bari: Laterza.
- DEWEY, J. (1916). *Education and democracy*. New York: Macmillan.
- DOMENICI, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma: Laterza.
- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: ERIC Association Press.
- LA MARCA, C. (2004). *Io studio per... imparare a pensare*. Troina: Oasi.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., e CAPOBIANCO, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 245-283.
- LOSITO, B. (a cura di). (2013). *La valutazione delle "competenze di cittadinanza*, <[http://www.competenzechiave.eu/documenti\\_pdf/competenze\\_sociali\\_e\\_civiche/la\\_valutazione\\_delle\\_competenze\\_di\\_cittadinanza.pdf](http://www.competenzechiave.eu/documenti_pdf/competenze_sociali_e_civiche/la_valutazione_delle_competenze_di_cittadinanza.pdf)> [consultato il 05/03/2020]
- MARGOTTINI, M. (2017). *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università*. [...]. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M. (2019). Autovalutazione e sviluppo di competenze strategiche per l'orientamento. In Soresi, S., Nota, L. e Santilli, S. (a cura di), *Il contributo dell'orientamento e del counseling all'Agenda 2030* (pp. 109-127). Padova: CLEUP.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C., e ROSSI, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Special issue*, 43-61.
- MARGOTTINI, M., e ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- MARSANO, M., e ROSSI, F. (2020). *Potenziare le competenze strategiche in ambito universitario tramite un modello ludiforme*. Relazione presentata alla IV Winter School SIREF "La generatività della pedagogia nella ricerca internazionale: prospettive interdisciplinari per un nuovo umanesimo nella società dei dati, Bologna 24-25 gennaio.
- MIUR (2019). La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018. MIUR – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/>> [consultato il 07/03/2020].
- NUTTIN, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta psychologica*, 23, 60-82.
- OECD (2018). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, OECD Publishing, Paris, <<https://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-6-en>> [consultato il 01/03/2020].
- OECD (2019a). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*, OECD Publishing, Paris, <<https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>> [consultato il 01/03/2020].
- OECD (2019b). *Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world*, OECD Publishing, Paris, <<https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>> [consultato il 01/03/2020].
- ONU (2015). Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" (A/RES/70/1). ONU, 21.10.2015.
- OTTONE, E. (2014). *Apprendo: strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- PARLAMENTO EUROPEO (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 30.12.2006.
- PELLERREY, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La Nuova Italia.
- PELLERREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Roma: Las.
- PELLERREY, M., e GRZĄDZIEL, D. (2013). Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed autovalutativi valorizzati e un approfondimento del concetto di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona. In Pellerrey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., e Ottone, E. (a cura di), *Imparare a dirigere se stessi*. [...], (pp. 45-49). Roma: CNOS-FAP.
- PELLERREY, M. e ORIO, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. Roma: Las.

- ROSSI, F. (2018). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria. In A. M. Notti, M. L. Giovannini, & G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-203). Lecce: Pensa Multimedia.
- UNESCO (2018), *International Literacy Day 2018. Literacy and Skills Development*, in internet all'indirizzo: <https://en.unesco.org/sites/default/files/ild2018-concept-note-en.pdf> [consultato 01.03.2020]
- VYGOTSKIJ, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- YERKES, R. M., e DODSON, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18(5), 459-482.

# SCUOLA, ALFABETTIZZAZIONE DIGITALE E CITTADINANZA ATTIVA. VERSO UN'EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA E ALL'INCONTRO CON L'ALTRO<sup>2</sup>



ANTONIETTA BUONAURO  
Università degli Studi Roma Tre  
[antionietta.buonauro@gmail.com](mailto:antionietta.buonauro@gmail.com)

VALENTINA DOMENICI  
Università degli Studi Roma Tre  
[valentina.domenici@uniroma3.it](mailto:valentina.domenici@uniroma3.it)

## Abstract

*The article reflects on the central role of digital media and the need for a Digital and Media Literacy for students, in order to build a conscious and active citizenship.*

*Studying the potential of the Internet as an instrument of knowledge is an important tool to make students digital literate, and it's also a resource for local communities, combining digital skills and innovation with traditional skills. Starting from the 2015 National Plan for a Digital School, this study also paints the portrait about the progress made in Italy in digital literacy, as well as its critical issues.*

**Key words:** *Digital Literacy, Media Literacy, School, Mediation, Social Network Societies, Education.*

## Sunto

*L'articolo propone una riflessione sul ruolo centrale occupato oggi dai media digitali e sulla necessità di una Digital e Media Literacy per la costruzione e l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole. Approfondire le potenzialità della rete come strumento di conoscenza, infatti, costituisce, da un lato, uno dei modi più efficaci per alfabetizzare digitalmente gli studenti e prevenire un assorbimento acritico delle informazioni veicolate attraverso l'internet, e, dall'altro, uno strumento da mettere al servizio del territorio, coniugando competenze digitali, conoscenze disciplinari ed innovazione. A partire dal Piano Nazionale per la Scuola Digitale del 2015, l'articolo riporta, inoltre, una fotografia dei progressi fatti nel nostro paese ma anche delle criticità emerse, ad oggi, nel processo di alfabetizzazione delle scuole italiane.*

**Parole chiave:** *Scuola, Alfabetizzazione digitale, Mediazione, PNSD, Pedagogia.*

## 1. L'ambiente e i media digitali: pervasività, immanenza, mediazione

Interrogarsi sul ruolo dell'educazione nelle odierne *Social Network Societies* sempre più intermediali e interconnesse, implica calarsi necessariamente nel tempo attuale della complessità (Ceruti, 2018), segnato dalla globalizzazione e da nuovi fenomeni migratori, in cui concetti come quello di identità, cultura, differenza sono tornati ad essere al centro del dibattito e della sfera pubblici, ma anche ripensare il sistema educativo nel suo insieme.

---

<sup>2</sup> Il presente contributo è frutto di un percorso comune di studio e confronto tra le due autrici. Per i soli usi nei quali è richiesta una precisa identificazione delle parti, si specifica che sono da attribuire a Valentina Domenici i paragrafi 1, 2, 3 e ad Antonietta Buonauro i paragrafi 4 e 5.

L'avvento, in particolare, del web 2.0 nei primi anni Duemila, che ha fatto emergere in modo preponderante la natura comunitaria e partecipativa della rete, ha anche reso, parallelamente, più manifesti alcuni fenomeni sociali di incitamento all'odio, comportamenti di intolleranza, discriminazione e violenza verbale verso minoranze culturali o determinate categorie di persone.

Come è stato indicato dalla Commissione Jo Cox<sup>1</sup> istituita nel 2016 nel nostro paese, sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio, gli ambiti principali degli attuali discorsi di razzismo riguardano il sesso, il genere e l'orientamento sessuale, il credo religioso, la cultura o etnia, oppure sono inerenti a motivi di "fragilità", ovvero sono indirizzati, per esempio, a persone con disabilità, che diventano oggetto di violenza, discriminazione e bullismo.<sup>2</sup>

Alcune caratteristiche dell'"ambiente digitale" in generale e del web in particolare, sembrano aver contribuito in modo determinante, negli ultimi anni, ad un inasprimento dei conflitti sociali e della loro espressione, dimostrando, ancora una volta, quanto quello di internet non sia un universo virtuale contrapposto al reale ma rappresenti, piuttosto, una realtà aumentata (Pasta, 2018), in cui confluiscono, si condensano e si acerbano dinamiche e contrasti culturali e sociali già preesistenti. In questo senso, tra le caratteristiche più evidenti, ma non le uniche dell'ambiente digitale, vi sono l'estrema velocità della comunicazione, nemica in molti casi di un comunicare e un agire pensato e razionale; la tendenza alla banalizzazione dei contenuti, che ha a che vedere con una più generale inclinazione alla deresponsabilizzazione nell'agire all'interno del web; la questione dell'anonimato, o meglio la diffusa scarsa consapevolezza su questo tema, che include anche questioni più ampie e complesse come quella dei big data e della privacy; e infine la questione dell'autorialità dei contenuti, anche legata alla rottura del modello verticale tradizionale di trasmissione dei saperi che implicava, per esempio, una maggiore autorevolezza e chiarezza delle notizie e delle fonti di informazione (Pasta, 2018). Tutti questi fattori hanno creato un ambiente particolarmente propizio a due grandi tendenze di comportamenti sul web 2.0 apparentemente reciprocamente in contraddizione ma in realtà correlati: quella del cosiddetto *flaming*, da un lato, e quella di un crescente analfabetismo emotivo (Pasta, 2018), dall'altro. Mentre il primo termine fa riferimento alle reazioni particolarmente offensive sul web, e in particolare ad atteggiamenti e reazioni di ostilità che portano a sminuire, attaccare e offendere chi non la pensa come noi, l'analfabetismo emotivo ha invece a che vedere con una diminuzione della capacità di riconoscere le proprie e altrui emozioni, sottovalutando così l'impatto, le ricadute sociali e le conseguenze dei conflitti e dei discorsi di odio. Questi due atteggiamenti sono, nello stesso tempo, ognuno il presupposto e la conseguenza dell'altro, e alimentano le odierne forme di odio, pregiudizio e intolleranza che si manifestano sempre più frequentemente sul web, in modo particolare nell'universo dei social media, e che si nutrono continuamente di pregiudizi e stereotipi. Non è un caso che proprio la concezione stereotipata e perciò semplificata della realtà, che cambia a seconda delle circostanze e del periodo storico, sia al centro del pensiero e delle riflessioni critiche sugli effetti dei media e che, venendo da un'utile *economia dello sforzo* (Seiter, 2017), rappresenti una base fertile per la costruzione, lo sviluppo e la diffusione di ideologie e comportamenti acritici, intolleranti e razzisti.

Quello del razzismo non è, evidentemente, un fenomeno nuovo che si sarebbe acuito solo con l'avvento del digitale e dei nuovi media, ma certamente ha trovato in essi una nuova

---

<sup>1</sup> La Commissione è stata istituita in Italia il 10 maggio 2016 con il compito di condurre attività di studio e di ricerca sui temi del razzismo, la xenofobia e fenomeni di odio, anche attraverso lo svolgimento di audizioni. Cfr. <https://www.camera.it/leg17/1264>

<sup>2</sup> Per un approfondimento sul tema del bullismo e del cyber bullismo cfr. Biasi, V., Patrizi, N. (2017). *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*. Roma: Roma Tre Press.

e più potente cassa di risonanza, un ambiente caratterizzato oggi da una maggiore e più orizzontale produzione di contenuti dal basso - ovvero da parte dell'utente diventato ormai *prosumer* (al contempo produttore e consumatore) - e, proprio per questo, esposto anche al rischio di una diffusione e radicalizzazione di discorsi approssimativi e fuorvianti.

L'ambiente digitale quindi, proprio per le sue caratteristiche predominanti, partecipa oggi in modo rilevante alla tendenza verso una maggiore semplificazione e a-criticità dei discorsi e alla loro diffusione capillare, grazie proprio alla enorme pervasività dei media stessi. Come è stato del resto osservato da Richard Grusin (1999, 2015), nel suo importante studio sull'evoluzione del concetto e delle pratiche di mediazione compiute dai media, sebbene questi ultimi abbiano operato e continuano a operare, sotto un aspetto epistemologico, come modi di produzione di conoscenza, essi funzionano, nel XXI secolo, ormai anche *ontologicamente*, generando cioè gli umori affettivi e le strutture del sentire individuale e collettivo. La «mediazione radicale» (Grusin, 2015) dei media e delle tecnologie digitali avrebbe quindi la propria essenza nella sua immanenza, caratteristica propria delle odierne società occidentali gestite da e attraverso i *big data*, riguardanti ormai ogni aspetto del vivere quotidiano e delle attività umane. Secondo Grusin, infatti, la mediazione del digitale e dei dati definisce oggi ogni sorta di attività o azione istituzionale, dalla sanità al commercio, dalla finanza al clima, dalla sorveglianza all'educazione (Grusin, 2015), e proprio per questo è sempre più invisibile e meno afferrabile.

Il mondo digitale si conferma perciò costituito «dall'interazione di tre elementi: società, cultura e tecnologie», non da intendere come «traiettorie autonome, ma tre facce della stessa medaglia» (Rossi, 2019). Ne deriva che la mediazione dei media digitali non opera semplicemente riproducendo in modo neutrale i significati, i contenuti, le immagini o le informazioni, ma trasformando gli attori sociali così come i loro stati affettivi e cognitivi (Grusin, 2015). La questione dell'interrelazione strutturale e reciproca tra ogni aspetto e componente dell'ambiente digitale fa sì che fenomeni sociali come quello dell'odio e del razzismo in rete già citati, risultino particolarmente complessi da esaminare e arginare, in quanto la loro costruzione ed espansione hanno anche a che vedere, come si è visto, con la struttura stessa dell'ambiente e della cultura digitali.

Due elementi, in particolare, attraverso cui funziona la cultura digitale, sono di grande rilevanza: il frammento e il *layout*, ovvero da un lato la presenza di entità auto-consistenti e non necessariamente coerenti tra loro, dall'altro un aggregatore che li organizza (Rossi, 2019), producendo in questo modo, a sua volta, significato. Il procedimento di collegamento tra i singoli frammenti e la loro configurazione generale è fondamentale e non scontato, in quanto è al cuore di una comprensione e riconfigurazione critica dei dati. Se nella cultura orale, infatti, era il contesto a dare senso, e se nel testo la connessione e la coesione delle frasi ne sorreggevano la struttura interna, nell'infosfera digitale il senso è suggerito e poi prodotto in contesto dal singolo lettore mentre naviga nella rete (Rossi, 2019). Per questi motivi insegnare i procedimenti di connessione tra le parti e il tutto, nell'ottica di una riconfigurazione critica generale e di una produzione di significato, dovrebbe essere oggi uno degli obiettivi principali dell'educazione sia *attraverso* i media, sia *al* loro stesso linguaggio.

## **2. Scuola, cultura digitale e Media Literacy**

Tutte le caratteristiche della realtà aumentata del web, da diversi anni ormai al centro di riflessioni critiche che chiamano in causa diverse discipline, dalle scienze sociali fino alle neuroscienze, hanno reso necessarie negli ultimi tempi nuove pratiche di *Digital e Media Literacy*, oggi essenziali non solo per potersi servire in modo autonomo e consapevole

dei media digitali, ma anche nell'ottica di prevenire, in una certa misura, nell'ambiente del web 2.0 e non solo, manifestazioni di pensiero prevenuto o razzista, fenomeni di violenza, cyber bullismo, intolleranza e discriminazione. La *Media Literacy* può essere intesa attraverso due aspetti diversi: un aspetto più strettamente concreto e funzionale, e un secondo aspetto più teorico-critico, che prendono rispettivamente in considerazione elementi differenti relativi ai media, al loro attuale impatto e al ruolo che rivestono all'interno delle società. Seguendo il punto di vista funzionale, la *Media Literacy* è considerata innanzi tutto come un insieme di abilità e competenze da conoscere e saper mettere in pratica per poter utilizzare e comprendere i media e il linguaggio digitale. In questo modo vengono messe in primo piano la dimensione tecnologica e la funzione strumentale dell'alfabetizzazione ai media digitali, la sua utilità sul piano pratico e sociale, nell'ottica di garantire un maggiore accesso all'utilizzo dei media. La seconda prospettiva sulla *Media Literacy*, invece, punta soprattutto ad incrementare le capacità di analisi, valutazione e riflessione critica (Ranieri, 2019), e quindi a favorire una comprensione più profonda dell'ambiente digitale, dei suoi modi di funzionamento e di comunicazione, oltre che delle implicazioni e ricadute sociali del loro utilizzo.

Il sistema "postmediale" attuale, caratterizzato al contempo dalla convergenza dei media e dalla loro estrema pervasività, fa sì che l'attenzione ricada con urgenza sulla necessità di allargare la *Media Literacy* a una prospettiva anche critica, indirizzata al superamento di un nuovo tipo di *Digital Divide* (Ceruti, 2018), che oggi non intercorre più tanto tra chi ha accesso e utilizza le nuove tecnologie e chi no, ma tra chi è capace di servirsene in modo consapevole e chi è dotato di conoscenze tecniche ma non culturali. Ciò implica, evidentemente, un ripensamento complessivo delle finalità sociali dell'educazione ai media, che tenga conto di una società dell'informazione in costante e inarrestabile metamorfosi, in cui a un'imponente quantità di dati complessi, assunti spesso in modo rapido e frammentario, non corrispondono sempre capacità e cultura in grado di selezionarli, connetterli e dare loro significato critico. Se da un lato, infatti, «la capillare diffusione delle informazioni ha determinato anche una più ampia partecipazione alla cultura ed alle conoscenze [...], di contro si è trattato spesso di una partecipazione acritica, priva di ogni vaglio delle informazioni stesse» (Ariemma, 2016, p. 72).

Tutto ciò appare particolarmente preoccupante se si pensa ad esempio al contesto scolastico e ai processi di apprendimento. Oggi gli studenti sono sottoposti a numerosi stimoli e a un numero elevato di informazioni senza che ci sia sempre un'adeguata prospettiva educativa che possa insegnare ad interconnettere le parti con l'insieme, i frammenti informativi con i contesti, in modo da rendere coerenti sia i diversi significati, sia le molteplici esperienze, sia i percorsi formativi di ogni allievo. L'odierna «condizione post-scolastica» (Eugeni, 2015 b), emblematica della cultura partecipativa (Jenkins, 2006, 2009) e del web 2.0, sta richiedendo la costruzione di modelli teorici e pedagogici aggiornati (che coinvolgano, quindi, in primis gli insegnanti), che tengano conto della complessità che caratterizza, in senso più generale, le società globali contemporanee. Le culture partecipative del web, infatti - emblematicamente declinate al plurale dallo studioso dei media Henry Jenkins - caratterizzate dal libero accesso e dalla libera contribuzione, non possono essere improvvisate (Ariemma, 2016) o passivamente osservate, ma è necessario provvedere ad un'educazione che dia ai soggetti gli strumenti critici per comunicare e navigare in esse.

Da ciò emerge come sia limitativo concentrarsi solo sulla dimensione tecnologica, focalizzando l'attenzione, per esempio, esclusivamente sui vari processi di digitalizzazione, senza partire innanzi tutto da un'idea aggiornata di scuola e quindi di processi di insegnamento/apprendimento non più solo verticali e sequenziali. Oggi, infatti, siamo piuttosto di fronte ad un «sapere multicode, connettivo, aperto, acentrico, operativo, condiviso (...) ma che non esclude anzi include al suo interno i suoi stessi

opposti, cioè conoscenze monocodice, autonome, chiuse, riflessive, personali (...)» (Maragliano e Pireddu, 2015, p.6), e ciò fa venir meno la possibilità di usare distinzioni come quelle che, tradizionalmente, separavano la componente nobile da quella materiale del conoscere (Maragliano e Pireddu, 2015). Bisognerebbe quindi tener conto di come siano cambiate le modalità espressive, di comunicazione e di trasmissione del sapere, e riflettere su quali siano quelle particolarmente dominanti e diffuse nel presente. Come è stato messo in rilievo da Ruggero Eugeni (2015 a), infatti, non basta adattare forme e contenuti della formazione tradizionale ai nuovi linguaggi e stili “postmediali”: questo rischierebbe di confermare capacità già in possesso dagli studenti senza apportare un vero incremento o uno spostamento delle loro competenze. Bisognerebbe, invece, formarsi per insegnare a distinguere e padroneggiare le forme espressive che dominano nello scenario mediale in cui siamo immersi, e a riflettere criticamente sullo scenario stesso, in cui oggi avviene quasi ogni esperienza del quotidiano.

In linea con tutte queste considerazioni, una *Media Literacy* davvero efficace dovrebbe racchiudere aspetti al contempo tecnici - relativi a specifiche competenze digitali - e aspetti culturali, e considerare i media digitali non più solo come strumenti, ma piuttosto come *contesti* all'interno dei quali si vive, si comunica, si fa esperienza dell'alterità sociale e culturale, e per questo estremamente strutturanti il nostro modo di pensare ma spesso difficili da individuare. Nel primo caso, infatti, la *Media Literacy* continua a servirsi dei media prevalentemente come mezzo e come supporto (per esempio alla didattica), nel secondo caso i media sono invece intesi come linguaggio e come cultura, per i quali è prevista una nuova operazione di educazione e alfabetizzazione. Mentre le competenze tecniche digitali invocano una parte procedurale e strumentale necessaria per poter navigare nella rete e all'interno del sistema dei media convergenti, quelle culturali chiamano invece in causa al contempo la dimensione epistemologica ed etica dell'educazione, oggi particolarmente centrali. Come hanno evidenziato Calvani, Fini e Ranieri (2010), infatti, avere competenza digitale significa nello stesso tempo saper selezionare e leggere criticamente dati e informazioni, utilizzare le tecnologie per gestire e risolvere problemi, e avere consapevolezza delle responsabilità personali e del rispetto dei diritti e doveri di tutti. Ognuno di questi punti non è indipendente, ma è strettamente correlato e ugualmente importante, e tiene conto anche dell'evoluzione che il web e l'ambiente digitale hanno attraversato, ad esempio, già solo nell'ultimo decennio, e anche delle ricadute culturali, educative e sociali di tali cambiamenti.

Il web partecipativo, infatti, ha reso urgente la necessità di considerare anche questioni di natura etica e sociale, che nella loro complessità vanno, come è stato visto, dall'analisi critica delle fonti dell'informazione online, alle questioni legate alla privacy e alla gestione dei dati personali, fino alla responsabilità del comportamento sul web e al rispetto dell'altro. Da questi aspetti deriva la costruzione di uno sguardo consapevole del modo in cui i media strutturano, governano e influenzano immaginari, identità e percezioni del mondo, e soprattutto deriva l'esercizio di una “cittadinanza digitale” democratica anche perché responsabile.

### ***3. L'alfabetizzazione all'ambiente digitale come educazione al rispetto dell'altro***

Il recente proliferare, soprattutto in rete, di discorsi razzisti e di odio, ha fatto emergere perciò, come visto finora, l'importanza e l'urgenza di una dimensione etica della *Digital e Media Literacy*, vista in questo modo anche come un utile strumento di possibile prevenzione di tali fenomeni di violenza. L'applicazione e lo sfruttamento delle competenze digitali, nella loro forma di “saggezza digitale” (Rivoltella, 2011), dovrebbero perciò includere interventi strategici da parte delle istituzioni preposte all'educazione in direzione sia dei docenti che degli studenti, nell'ottica di un

apprendimento e aggiornamento continui e a più livelli, in cui le varie dimensioni (sia la tecnico-informatica, che la cognitiva, che quella etica), si intrecciano e completano reciprocamente. L'aspetto etico e sociale al centro della *Media Literacy* come condizione fondamentale per una cittadinanza attiva e maggiormente consapevole, si gioca oggi soprattutto nell'incontro con l'altro, e ruota intorno al tema della responsabilità sociale, sia sul piano della comunicazione che su quello dell'informazione. La cittadinanza digitale, in altri termini, dovrebbe declinarsi, nella pratica, in un dialogo con l'alterità che si fonda innanzi tutto sul riconoscimento dell'autonomia dell'altro e sul rispetto reciproco, da considerarsi non come atteggiamenti cui si andrebbe in modo spontaneo, ma come il risultato di pratiche di educazione all'ambiente digitale, di conoscenza delle sue regole e della responsabilità delle azioni che hanno luogo in rete, oltre che di studio delle modalità di comunicazione e di rappresentazione peculiari del web 2.0. Quest'ultimo punto è essenziale proprio in riferimento alle odierne forme di discorso pregiudiziale e razzista, in quanto è alla base dei processi di interpretazione critica che permettono non solo di riconoscere, per esempio, rappresentazioni superficiali o stereotipate dell'altro, ma anche di decostruirle promuovendo, invece, pratiche di inclusione. In questo modo i contenuti del web, siano essi immagini, notizie, o narrazioni audio-visuali, vengono intesi come costruzioni stratificate e complesse, da cui è utile far emergere gli aspetti più opachi e ambigui.

Avere la consapevolezza che i media siano mediatori né neutrali né trasparenti, e che le rappresentazioni medialità possano contribuire in modo notevole alla costruzione o decostruzione di modelli, immaginari e stereotipi culturali, significa oltrepassare il mito, ancora in parte persistente, della trasparenza della rete, promuovendo un'ottica maggiormente critica e consapevole. A quest'ottica dovrebbe aggiungersi la consapevolezza che educare a una cittadinanza attiva significa, necessariamente, coniugare il vicino ed il lontano (Ariemma, 2016), il locale e il planetario, e quindi educare anche all'interculturalità da intendersi come una possibilità di scambio, di interazione con l'altro da sé, avendo ben presente che il proprio campo di azione non è mai isolato, ma sempre in relazione più o meno diretta con quello degli altri.

Nel passaggio ormai realizzato, almeno in Occidente, verso una nuova idea di community virtuale, pervasiva, diffusa e articolata (Ariemma, 2016), queste riflessioni, date forse troppo presto per scontate, stanno reclamando oggi una nuova attenzione.

In ultima analisi, l'agire all'interno dello spazio digitale e quindi l'esercizio della cittadinanza digitale inteso come partecipazione pienamente responsabile, richiedono nuovi tipi di alfabetizzazioni, in primis per i formatori e gli insegnanti, ma anche per i "nativi digitali", cresciuti in un'epoca che non conosce e non utilizza più i media così come essi venivano intesi fino agli anni Ottanta del Novecento (Eugeni, 2015 a), e perciò abituati ad un sistema già profondamente mutato. Questi ultimi, infatti, posseggono già molte delle abilità tecniche necessarie all'utilizzo dei media, ma non hanno necessariamente una preparazione critico-culturale che chiami in causa, come è stato detto, anche la dimensione etica, politica e di responsabilità verso l'altro, competenze oggi più che mai utili e necessarie.

#### ***4. La scuola come agorà tra reale e virtuale e l'urgenza della formazione digitale***

Tutta la normativa che fa da sfondo alla scuola dell'autonomia e del curricolo è concorde nel mettere al centro dell'attenzione la persona umana. Nella pedagogia contemporanea, infatti, l'apprendimento può dirsi significativo (Ausubel, 1978) quando innesca negli studenti saperi che fungono da strumenti per risolvere le sfide inedite del mondo globale in cui viviamo. Compito primario delle istituzioni educative pertanto è promuovere

competenze<sup>3</sup> che consentano lo sviluppo della persona e delle sue potenzialità, consentendone il pieno inserimento nel contesto sociale in cui opera.

Sempre più autonoma e radicata nel territorio, l'istituzione scolastica si configura come un riferimento fondamentale per la comunità che la compone, fatta di alunni, docenti, famiglie, realtà pubbliche e private con cui essa viene a contatto nel realizzare i suoi molteplici obiettivi formativi, coniugando il più possibile le istanze locali e globali che giungono dall'interno e dall'esterno di quella comunità. In un mondo in continua connessione, fatto di incroci tra culture, lingue e usanze estremamente differenti, per poter svolgere a pieno il proprio ruolo educativo l'istituzione scolastica non può allora prescindere dalla sfida di insegnare a comprendere e a gestire l'enorme mole di stimoli, dati e informazioni veicolata ogni giorno dai media di massa, attraverso i dispositivi che sono a disposizione di ciascuno di noi. Negli ultimi due decenni, stili di vita e stili di consumo sono divenuti oggetto di cambiamenti repentini, i quali lasciano prevedere un futuro volto sempre più all'ibridazione tra mondo reale e mondo virtuale. Dal telelavoro al *food delivery*, dalla spesa familiare *online* allo *shopping* in rete, le nostre abitudini quotidiane si sono andate trasformando radicalmente, introducendo poi per giovani e giovanissimi approcci inediti sia nell'ambito dell'acquisizione di strumenti e nozioni utili per l'apprendimento, sia nelle modalità di utilizzo del tempo libero (in particolare delle dimensioni del gioco e della socializzazione).

In questo quadro, se da un lato la scuola dell'autonomia tende a proporsi come *agorà* del quartiere, verso cui far convergere i vari attori locali in una prospettiva legata alla logica dell'inclusione e della coesione sociale, dall'altro l'*agorà* virtuale delle nuove tecnologie si configura come uno dei principali luoghi di interazione per le nuove generazioni. Sebbene la piazza del quartiere continui cioè a costituire il ritrovo fisico in cui incontrarsi per giocare a palla o mangiare un gelato, la socializzazione dei minori oggi implica anche molti momenti *online*. Così, le applicazioni per le videochiamate e la messaggistica istantanea (da Whatsapp a Facetime), i *social network* (da Instagram a Facebook), i *videogame* con le sfide di gruppo in rete, i canali personalizzati su Youtube, in cui accumulare *follower* che seguano le proprie esibizioni, sono infatti solo alcune delle principali occupazioni dei bambini e degli adolescenti di oggi. Un uso consapevole di questi strumenti, che consenta loro di prevenire i rischi del mondo virtuale, diviene perciò uno dei compiti urgenti delle istituzioni educative, per il quale anche i formatori stessi vanno alfabetizzati. I rischi di cui parliamo non sono unicamente legati alle dinamiche di relazione tra pari (*hate speech*, cyberbullismo, per citarne alcune), ma anche alla capacità di orientarsi in rete sapendo discernere tra le fonti di informazione a disposizione, per esempio per arginare il diffondersi delle cosiddette *fake news*, che negli ultimi anni sono state veicolate principalmente attraverso i *social network* di tutto il mondo, con conseguenze pesanti in termini di manipolazione dell'opinione pubblica<sup>4</sup>.

Per stare al passo con i tempi, la scuola non può che caricarsi del compito urgente dell'alfabetizzazione digitale e per farlo deve porsi in un'ottica multimediale, intendendo per multimedialità l'«integrazione (mediata dalle tecnologie) di differenti modi di presentazione dell'informazione e di diversi contenuti, [i quali] possono essere espressi attraverso uno o più sistemi di comunicazione (televisione, computer, telefonia, ecc.)» (Mammarella, Cornoldi, Pazzaglia, 2005, p. 7).

---

<sup>3</sup> Cfr. *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio*, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in Gazzetta ufficiale L 394 del 30 dicembre 2006, ma anche la più recente *Raccomandazione Del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C 189 del 4 giugno 2018.

<sup>4</sup> Si veda per un approfondimento il dibattito tenutosi al TED del 2019, ed in particolare l'intervento di C. Cadwalladr, *Il ruolo di Facebook nella Brexit e le minacce alla democrazia*. [www.ted.com](http://www.ted.com).

## 5. *Digital Literacy in Italia: il Piano Nazionale per la Scuola Digitale*

Nel 2015, con l'obiettivo di ammodernare e ristrutturare il sistema scuola in Italia, l'allora governo Renzi emanava il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, rientrante nel programma più ampio della cosiddetta Buona Scuola (legge n. 107/2015). Definito il «documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale» (MIUR, 2015, p.6), il Piano era suddiviso in otto aree di intervento (che andavano dagli investimenti in edilizia scolastica al cablaggio degli edifici), e, puntando alla digitalizzazione della classe intesa come luogo laboratoriale, rientrava in un progetto complessivo di aggiornamento del Paese che partiva dalla formazione dei giovani.

L'idea di fondo era quella di innescare investimenti che garantissero sul piano nazionale la possibilità di accesso delle scuole alla rete, per poi avviare una didattica che si servisse delle risorse tecnologiche per attuare un'alfabetizzazione informativa e digitale (*information literacy* e *digital literacy*) volta ad integrare le metodologie pedagogiche contemporanee con gli strumenti derivanti dalle innovazioni del mondo *hi-tech*. Nel quadro descritto dal PNSD, la scuola doveva cioè andare incontro a un rafforzamento dei servizi digitali in sinergia con il territorio, le famiglie, gli studenti e i docenti, nonché con altri istituti. Intesa come spazio aperto per l'apprendimento, essa veniva concepita come una piattaforma capace di mettere gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze fondamentali per la loro vita.

*In questo paradigma, le tecnologie diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica, in primis le attività orientate alla formazione e all'apprendimento, ma anche l'amministrazione, contaminando - e di fatto ricongiungendoli - tutti gli ambienti della scuola: classi, ambienti comuni, spazi laboratoriali, spazi individuali e spazi informali. Con ricadute estese al territorio. (MIUR, cit., p.8).*

A cinque anni di distanza, il progetto della digitalizzazione della scuola sembra aver fatto ancora pochi progressi rispetto ai più avanzati Paesi membri dell'Unione Europea e pertanto la digitalizzazione resta una delle priorità per un aggiornamento dei nostri territori. Si tratta di un processo che, oltre a richiedere una pianificazione attenta, si basa sulla realizzazione delle infrastrutture e la dotazione di strumenti tecnologici avanzati per la didattica (*tablet*, LIM, connessioni *wi-fi*), che sono la condizione necessaria cui affiancare le competenze di docenti che vogliono andare incontro ad una gestione digitale della conoscenza e garantire l'innovazione all'interno del curriculum verticale.

Approfondire le potenzialità della rete come strumento di conoscenza costituisce insomma, da un lato, uno dei modi più efficaci per alfabetizzare digitalmente gli studenti e prevenire un assorbimento acritico delle informazioni veicolate attraverso l'internet, e, dall'altro, uno strumento da mettere al servizio del territorio, coniugando competenze digitali, conoscenze disciplinari ed innovazione. Grazie a un uso diffuso e consapevole del digitale fin dalla prima formazione, la mente può allenarsi a usare la tecnologia come strumento per aumentare l'efficienza delle attività quotidiane. Per la promozione di tali iniziative, negli ultimi anni il MIUR ha stipulato accordi specifici con alcune regioni (Campania, Basilicata, Friuli Venezia Giulia) o comuni (Bologna, Milano)<sup>5</sup>. In questo quadro, *coding* e robotica educativa, comunicazione digitale (blog, siti web, giornalismo digitale), contenuti digitali (*ebook*, multimedia, video, realtà aumentata), *Smart User* (inclusione, BYOD, *e-learning*, sicurezza, progetti internazionali), sono i principali ambiti ai quali si sono dedicati i progetti scolastici.

---

<sup>5</sup> Cfr. sito del MIUR, [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it), voce Piano Nazionale per la Scuola Digitale.

Come si legge nel Rapporto *Educare Digitale*, diffuso dall'Agicom nel febbraio 2019<sup>6</sup>, l'indice complessivo DESI 2018 (*Digital Economy and Society Index*), attraverso cui la Commissione Europea misura il livello di attuazione dell'Agenda Digitale da parte degli Stati membri, ha visto l'Italia collocarsi al venticinquesimo posto su 28 Paesi<sup>7</sup>. La fotografia del nostro Paese dunque non risulta avanguardistica in questo senso, ma i protocolli d'intesa con Regioni ed Enti Locali lasciano intravedere prospettive promettenti rispetto alla digitalizzazione del Paese e della Pubblica amministrazione, che le rendano aggiornate rispetto alle innovazioni che il mercato privato sta già diffondendo nella vita dei cittadini.

*La convinzione che la trasformazione digitale della società e dell'economia si declini anche attraverso lo sviluppo di specifiche competenze digitali in capo ai cittadini, sia per le opportunità connesse al mondo del lavoro, sia, più in generale, con riferimento alle interazioni sociali, appare essere ormai consolidata a tutti i livelli, da quello politico - nazionale e locale - a quello accademico. In questo scenario di crescita e di sviluppo, l'Europa ha affermato l'idea, condivisa dall'Italia, che tra i migliori investimenti per il futuro devono trovare spazio adeguato quelli relativi all'Istruzione e alla Formazione. La Commissione Europea, infatti, nel Piano di azione sull'Istruzione Digitale ha chiarito che i sistemi di istruzione e formazione devono utilizzare l'innovazione e la tecnologia digitale per favorire lo sviluppo di rilevanti competenze necessarie per la vita quotidiana e per il lavoro in un'epoca di rapidi cambiamenti digitali. (Agicom, cit., p. 10).*

Si tratta di una svolta generazionale, che, si precisa nel documento, necessita di un progetto operativo che si concentri in primo luogo sui sistemi d'istruzione e formazione di grado iniziale, ovvero l'istruzione primaria e secondaria. A tal proposito e al fine di supportare gli Stati membri in materia di istruzione e formazione per sostenere lo sviluppo delle competenze, la Comunità Europea ha stanziato circa 45 miliardi di euro per il periodo 2014-2020 (suddivisi tra Fondo sociale europeo, Fondo europeo di sviluppo regionale e Programma Erasmus+), sollecitando i Paesi membri a ridurre il divario digitale attuando politiche mirate a integrare l'apprendimento elettronico nella didattica, nella valutazione dei risultati formativi e nello sviluppo professionale di insegnanti e formatori.

Se la diffusione dei collegamenti a banda ultralarga si stima abbia raggiunto nel 2018 il 64% del territorio nazionale, risulta invece persistere un divario significativo tra quella che è l'offerta di mercato e la domanda di tali servizi da parte di soggetti privati e pubblici, e cioè anche da parte di famiglie e scuole (Cfr. *ivi*). Tale *gap* si spiega con il dato per cui lo sviluppo di una scuola digitale deve fronteggiare problemi di diversa natura: problemi tecnici, di approvvigionamento di risorse umane, di costi pecuniari nell'acquisto delle tecnologie e nella formazione del personale. Alcune fra le barriere che ostacolano la diffusione delle tecnologie digitali nelle scuole sono poi inerenti alla conoscenza da parte degli istituti delle offerte di connessione disponibili sul mercato e alla mancanza di coordinamento tra i vari livelli delle autorità amministrative che si occupano del sistema scuola. Inoltre, risultano particolarmente impattanti gli ostacoli relativi alla disponibilità di competenze a livello anche amministrativo in merito alla diffusione di una cultura orientata al digitale.

In questo scenario, la distribuzione geografica rappresenta un'interessante dimensione attraverso cui analizzare il processo di digitalizzazione delle scuole. Essa, oltre a riflettere l'esistenza di differenze culturali, permette di considerare importanti diversità legate alle

---

<sup>6</sup> Cfr. Agcom, *Educare Digitale Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*, 28 febbraio 2019, si veda il sito: [www.agicom.it](http://www.agicom.it).

<sup>7</sup> Cfr. [www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu). L'Italia ha ottenuto, per il 2018, un punteggio pari a 44,3 (in crescita rispetto al 41,4 del 2017) e risulta distante dal primo posto della classifica di quasi 30 punti.

fonti di finanziamento dell'attività scolastica. In Italia è infatti previsto un finanziamento centralizzato (in capo al MIUR) per quanto riguarda la componente del corpo docente, mentre per le spese per i "beni e servizi operativi" (libri, materiale didattico, spese per attrezzature) e quelle per i "beni capitali" (edifici, mobili, computer), il finanziamento avviene anche ad altri livelli amministrativi (regionali e locali). Ciò spiega l'esistenza di differenze geografiche nel processo di digitalizzazione. Negli ultimi anni, inoltre, le dotazioni finanziarie delle scuole hanno subito una riduzione, per cui si è fatto ricorso a risorse aggiuntive sfruttando le opportunità offerte dal contesto territoriale, nazionale ed europeo come, ad esempio, i Fondi europei di sviluppo regionale (Cfr. *ivi*).

In generale, la digitalizzazione della scuola costituisce un fondamentale passaggio che riguarda non semplicemente lo sviluppo di competenze tecnico-pratiche relativo all'utilizzo dei nuovi strumenti tecnologici in circolazione. Esso invece rappresenterà sempre più il viatico attraverso il quale vita reale e vita virtuale dei cittadini si integreranno e per questo la scuola ha l'urgente compito di attrezzarsi e aggiornarsi per preparare i suoi studenti.

Da un punto di vista educativo, in effetti, partendo dal presupposto che bambini e adolescenti utilizzano le tecnologie digitali in misura sempre maggiore, e che tutti i livelli (politico, istituzionale e accademico) riconoscono gli effetti della digitalizzazione per lo sviluppo delle società contemporanee, la necessità di un adeguamento anche da parte del sistema educativo diviene evidente. Di fronte a mutamenti di simile portata, vi è il rischio di generare o rafforzare disuguaglianze tra gruppi sociali laddove non dovessero garantirsi condizioni di accesso analoghe per tutti.

## Riferimenti bibliografici

AGCOM (28 febbraio 2019). *Educare Digitale Lo stato di sviluppo della scuola digitale: Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*.

ARIEMMA, L. (2016). Tsunami e guerre: per una educazione ad una cittadinanza planetaria. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 8 (12), pp. 70-82.

AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*, New York: Holt, Rinearth and Winston (trad. it. *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1978).

BOLTER, J.D., GRUSIN, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press.

CALVANI, A., FINI, A., RANIERI, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Erickson.

CERUTI, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.

EUGENI, R. (2015). Nativi postmediali. Alcuni compiti educativi dell'istituzione scolastica. *OPPIInformazioni*, 118, pp. 22-29.

EUGENI, R. (2015). *La condizione postmediale*. Brescia: La Scuola.

GRUSIN, R. (2015). Radical Mediation. *Critical Inquiry*, 42 (1), pp. 124-148.

JENKINS, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.

JENKINS, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.

MAMMARELLA N., CORNOLDI C. E PAZZAGLIA, F. (2005). *Psicologia dell'apprendimento multimediale: E-learning e nuove tecnologie*. Bologna: il Mulino.

MARAGLIANO, R. E PIREDDU, M. (2015). Ripensare il medium didattico. *Mediascapes Journal*, 5, pp. 3-11.

- MIUR (2015), *Piano Nazionale per la Scuola Digitale*, [www.miur.gov.it](http://www.miur.gov.it).
- PASTA, S. (2018). *Razzismi 2.0: Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.
- RACCOMANDAZIONE 2006/962/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO, del 18 dicembre 2006, Gazzetta ufficiale, L 394 del 30 dicembre 2006.
- RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO DEL 22 MAGGIO 2018, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C 189 del 4 giugno 2018.
- ROSSI, P.G. (2019). La didattica al tempo del digitale. In Rossi P.G., Rivoltella P.C. (a cura di). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson, pp. 22-32.
- RANIERI, M. (2019). Le competenze digitali per la formazione dei cittadini. In Rossi P.G., RIVOLTELLA P.C. (a cura di). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson, pp. 228-238.
- RIVOLTELLA, P.C. (2011). *Saggezza digitale: l'educazione mediale tra sfida etica e scuola di cittadinanza*. Brescia: La Scuola.
- SEITER, E. (2018). Stereotipo. In Ouellette L., Gray J. (a cura di). *Parole chiave per i Media Studies*. Roma: Minimum Fax, pp. 441- 444.





# L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA: IL RUOLO DEI SERVIZI EDUCATIVI ZERO-SEI

BIANCA BRICEAG  
Università degli Studi di RomaTre  
[bianca.briceag@uniroma3.it](mailto:bianca.briceag@uniroma3.it)

## **Abstract**

*In democratic societies of the European Union citizenship education is considered a fundamental competence who supports students in becoming active and responsible citizens. Active and democratic citizens should be capable of taking responsibility for themselves and their communities at local, regional level, national and international. The main objective of this essay is to outline a general picture of the competences of active and democratic citizenship to be developed in citizens from early childhood. A particular attention will be given to teaching education and the skills that educational staff should have to teach citizenship education to children.*

**Keywords:** *citizenship skills; early childhood education services; teacher education, European education policies.*

## **Sunto**

*L'educazione alla cittadinanza, nelle società democratiche dell'Unione Europea, è ritenuta una competenza fondamentale che favorisce e promuove la formazione dei cittadini attivi, informati e responsabili, capaci di assumersi responsabilità per se stessi e le proprie comunità a livello locale, regionale, nazionale e internazionale. L'obiettivo principale del presente saggio è di fornire un quadro generale delle competenze di cittadinanza attiva e democratica da sviluppare nei cittadini fin dalla nascita. Particolare attenzione sarà dedicata alla formazione iniziale degli educatori e alle competenze che il personale educativo dovrebbe avere per insegnare l'educazione alla cittadinanza ai più piccoli.*

**Paole chiave:** *competenze di cittadinanza, servizi educativi per l'infanzia, formazione iniziale del personale educativo, politiche europee di educazione.*

## **1. L'educazione alla cittadinanza «democratica»**

Negli ultimi decenni l'attenzione nei confronti della scuola in quanto istituzione formale che educa e istruisce i giovani a partecipare in modo attivo e consapevole alla vita civica e sociale è in continuo aumento. Le diverse Raccomandazioni da parte della Commissione e del Consiglio Europeo, i numerosi programmi di studio a livello internazionale hanno favorito l'inserimento dell'educazione alla cittadinanza nel più ampio quadro dell'educazione e istruzione scolastica (European Commission, 2017). A livello europeo è stata avviata una riflessione collegiale tra i membri della Commissione sulla capacità dei sistemi scolastici di educare i bambini e i giovani per potersi inserire adeguatamente nella vita sociale, politica e lavorativa sia del proprio Paese sia a livello dell'Unione Europea.

L'educazione alla cittadinanza è ritenuto un concetto ampio e fluido (Schulz, IEA, 2010, p. 22) dato che il modo di intenderla e di definirla varia da nazione a nazione e cambia

nel tempo. Nel Rapporto Euridice (2017) «L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa» è definita

come una materia che mira a promuovere la convivenza armoniosa e a favorire lo sviluppo mutualmente proficuo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono. Nelle società democratiche, essa aiuta gli studenti a diventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale (p. 3).

Nelle società democratiche dell'Unione Europea, le istituzioni scolastiche sono consapevoli dell'esigenza di insegnare ai bambini e ai ragazzi come comportarsi responsabilmente, a comprendere il ruolo delle istituzioni statali che rappresentano un pilastro per il corretto funzionamento della società contemporanea.

In seguito agli attentati terroristici del 2015 di Parigi e Copenaghen, la Commissione Europea e i ministri dell'istruzione di tutti i Paesi Membri hanno firmato la *Dichiarazione di Parigi* che incoraggia gli Stati a rafforzare il ruolo delle istituzioni scolastiche nella promozione della cittadinanza attiva e dei valori comuni, della tolleranza e della non discriminazione (European Commission, 2015). Dal punto di vista della società democratica l'educazione alla cittadinanza dovrebbe interessare non soltanto l'educazione formale, ma anche quella non formale e informale, in un'ottica del *lifelong learning*. Educare alla cittadinanza democratica dovrebbe essere un compito non soltanto della scuola, ma di tutta la società e dovrebbe riguardare sia le giovani generazioni sia la popolazione adulta.

L'Unione Europea, dalla sua parte, ha espresso il suo appoggio a favore dell'educazione alla cittadinanza attraverso numerose iniziative politiche. La prima iniziativa ha riguardato la dichiarazione del 2005 *Year of Citizenship through Education* (anno europeo dell'educazione alla cittadinanza democratica) con l'intento di attirare l'attenzione dei paesi membri sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza democratica. L'iniziativa aveva tra i suoi obiettivi alcuni dei seguenti:

- sostenere e rafforzare i diritti e i doveri dei cittadini e il loro senso di appartenenza alla propria società, sulla base del rispetto delle diversità e dei principi fondamentali dei diritti umani e della democrazia pluralista;
- preparare i giovani ad esercitare attivamente il proprio ruolo di cittadini, rafforzandone la cultura democratica;
- contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo e l'intolleranza;
- contribuire alla coesione e alla giustizia sociale (Council of Europe, 2000).

Successivamente le iniziative politiche sono aumentate e si ricordano alcune: la dichiarazione di Parigi (European Commission, 2015), il Quadro delle competenze chiave (Council of Europe) e il Gruppo di lavoro sulla promozione della cittadinanza e dei valori comuni di libertà.

## **2. Le competenze della cittadinanza attiva**

A differenza della matematica o delle lingue, l'educazione alla cittadinanza non costituisce una materia scolastica tradizionale riconosciuta sistematicamente come tema a sé stante nei curricula stabiliti dai diversi ministeri dell'educazione e dell'istruzione. Spesso è definita in termini di competenze civiche e sociali che, come le altre competenze «cross-curricolari» o «trasversali» quali quelle digitali, imprenditoriali o quelle relative all'*imparare a imparare*, hanno una vasta applicazione e sono legate a molte materie del curriculum nel suo insieme (European Commission, 2017). Lo studio Euridice del 2017, garantisce che l'educazione alla cittadinanza è parte di tutti i curricula scolastici dei Paesi

Membri dell'Unione Europea e non si limita all'insegnamento di storia o educazione civica.

Le competenze dell'educazione alla cittadinanza si concentrano prevalentemente su quattro aree che dovrebbero sostenere i giovani a interagire efficacemente, a sviluppare il pensiero critico e ad agire in modo socialmente responsabile e democratico. Secondo il rapporto Eurydice (2017) le quattro aree si potrebbe sintetizzare come di seguito:

1. Aree in cui si suddividono le competenze di cittadinanza e le competenze di cittadinanza specifiche (fonte Consiglio d'Europa (2016) ed Eurydice (2017))			
Area 1: Interazione efficace e costruttiva con gli altri	Area 2: Pensiero critico	Area 3: Agire in modo socialmente responsabile	Area 4: Agire democraticamente
Fiducia in sé	Capacità di vedere le cose da prospettive diverse	Rispetto della giustizia	Rispetto della democrazia
Responsabilità	Capacità di ragionamento e analisi	Solidarietà	Conoscenza delle istituzioni politiche
Autonomia (iniziativa personale)	Interpretazione dei dati	Rispetto degli altri esseri umani	Conoscenza dei processi politici (ad esempio, le elezioni)
Rispetto di opinioni e credenze diverse	Apprendimento delle conoscenze e utilizzo delle fonti	Rispetto dei diritti umani	Conoscenza di organizzazioni, trattati e dichiarazioni internazionali
Cooperazione	Alfabetizzazione mediatica	Senso di appartenenza	Interazione con autorità politiche
Risoluzione dei conflitti	Creatività	Sviluppo sostenibile	Conoscenza dei concetti politici e sociali fondamentali
Empatia	Esercizio della capacità di giudizio	Salvaguardia dell'ambiente	Rispetto delle regole
Consapevolezza di sé	Comprensione del mondo attuale	Tutela del patrimonio culturale	Partecipazione
Comunicazione e ascolto	Capacità di fare domande	Conoscenza e rispetto delle altre culture	Conoscenza della società civile o partecipazione a essa
Consapevolezza emotiva		Conoscenza o rispetto delle religioni	
Flessibilità o adattabilità		Non discriminazione	
Competenze interculturali			

*L'interazione efficace e costruttiva con gli altri* è ritenuta, secondo la Commissione Europea, l'area di competenza da sviluppare nell'istruzione primaria. Lo sviluppo della responsabilità personale, la quale implica riflettere sulle proprie attitudini, incrementare un autocontrollo e un senso di responsabilità per le proprie azioni rappresenta un ambito di applicazione più ampio che si potrebbe promuovere sin dalla primissima infanzia. La componente «comunicazione e ascolto» della stessa area 1, che coinvolge l'abilità di esprimere le proprie opinioni e di sostenerle con l'aiuto di argomentazioni, ascoltare con rispetto le opinioni degli altri, è ritenuta una capacità fondamentale da sviluppare nei più piccoli (Taguma, 2013; Bondioli & Savio, 2018).

Il DLgs 65/2017 che istituisce il *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei* si impegna a garantire a tutti i bambini l'educazione e la cura nella prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità. L'educazione e la cura nella prima infanzia (*Early childhood education and care - ECEC*) rappresenta la base essenziale per un buon esito dell'apprendimento permanente, dell'inclusione sociale e dello sviluppo personale. All'art. 2, comma 3, lettera a) si specifica che «i servizi educativi per l'infanzia [...] concorrono con le famiglie alla loro cura (n.n dei bambini), educazione e socializzazione, promuovendone il benessere e lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze». Nonostante il decreto non espliciti chiaramente le competenze da acquisire nella fascia zero-sei anni è possibile dedurre che la *competenza di cittadinanza attiva e democratica* sia inclusa. I progetti educativi dei nidi, micronidi e delle sezioni primavera, i servizi educativi più diffusi sul territorio italiano (Labonia, 2018), ritengono

una priorità da far sviluppare ai più piccoli la competenza di imparare a cooperare con gli altri.

L'Italia fino a qualche anno fa si collocava tra i Paesi Membri in cui l'educazione alla cittadinanza non era insegnata in un particolare percorso di istruzione come materia specifica. L'educazione alla cittadinanza era ritenuta una competenza «cross-curricolare» poiché ha una vasta applicazione essendo legata a molte materie nell'intero curricolo scolastico. In quanto competenza trasversale, gli obiettivi e i contenuti dell'educazione alla cittadinanza potrebbero essere inseriti nella maggior parte delle attività educative dei bambini zero-sei anni.

*Il pensiero critico*, che implica la capacità di riflettere in modo critico sulle questioni e la capacità di scegliere tra diverse opzioni (Sen, 2000; Nussbaum, 2011), in particolare quando sono coinvolte considerazioni etiche rappresenta un'altra componente essenziale dell'educazione alla cittadinanza. La maggior parte dei sistemi educativi e scolastici dell'Unione Europea ritiene che la seconda area delle competenze di cittadinanza si possa sviluppare a partire dall'istruzione primaria in quanto richiede capacità di ragionamento più complesse in confronto all'interazione efficace e costruttiva con gli altri.

*Agire in modo socialmente responsabile* è tendenzialmente insegnato in tutti i gradi scolastici, in modo particolare il senso di appartenenza viene coltivato principalmente nella scuola primaria (European Commission, 2017). A tal proposito si ricorda ancora l'art. 2, comma 3, lettera a) (DLgs 65/2017) nel quale si specifica che lo sviluppo dell'identità dei bambini, il loro senso di appartenenza, si dovrebbe promuovere sin dalla nascita.

Le competenze associate *all'agire democraticamente* sono ritenute gli aspetti più politici dell'educazione alla cittadinanza e si sviluppano prevalentemente a partire dalla scuola secondaria di secondo grado.

L'educazione alla cittadinanza non essendo una materia a se stante in diversi Paesi Membri, è carente anche in termini di procedure di verifica, come accade ad altre materie (matematica e lingue) che vengono sistematicamente testate in Europa. Nonostante l'impegno politico per l'educazione alla cittadinanza attiva e democratica dell'Unione Europea si osserva uno scarto tra politiche dichiarate da parte di ogni Stato e loro effettiva realizzazione. In particolare, a livello di macrosistema si manifesta tra politiche e strategie di implementazione; a livello di meso-sistema, tra politiche dichiarate e pratiche effettivamente sviluppate e a livello di microsistema nella gestione democratica delle scuole, la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

### **3. La formazione iniziale e lo sviluppo professionale degli educatori e degli insegnanti**

Gli educatori e gli insegnanti sono considerati gli attori fondamentali dell'offerta di educazione alla cittadinanza nel sistema scolastico. Nonostante ciò, quasi la metà dei sistemi educativi europei, Italia compresa, non prevedono specificamente il tema dell'educazione alla cittadinanza nella formazione iniziale del personale educativo (European Commission, 2017). La maggior parte degli Stati Membri concordano sulla necessità di stabilire alcune competenze particolarmente importanti per l'educazione alla cittadinanza da far sviluppare in tutti i futuri docenti della scuola primaria e/o secondaria le acquisiscano prima di completare la formazione. Visto che alcune competenze alla cittadinanza attiva e democratica si possono promuovere sin dalla primissima infanzia sarebbe opportuno garantire un percorso di formazione iniziale di qualità anche agli educatori impegnati nei servizi per l'infanzia.

Agli educatori e insegnanti è spesso richiesto il possesso consapevole di numerose capacità e competenze che consentano la progettazione di un ambiente educativo e istruttivo che risponda alle esigenze del bambino (Falcinelli, 2018). Uno degli aspetti fondamentali della professione educativa è ritenuta la capacità di riflessione costante e sistematica prima di svolgere un'attività educativa, durante l'azione stessa e sull'azione per trovare ogni volta le soluzioni ritenute pertinenti a eventuali problemi che possono comparire. Modificare continuamente l'azione educativa e le strategie dell'intervento, il proprio punto di vista dell'educatore e le proprie scelte è ritenuto da Schoen (1983) una capacità qualificante della professione educativa.

Un'analisi della letteratura internazionale (Huddleston et al., 2007; Brett et al., 2009) evidenzia quattro aree di competenza fondamentali per gli educatori e gli insegnanti dell'educazione alla cittadinanza. Le quattro aree si potrebbe sintetizzare come di seguito:

<b>2. Aree in cui si suddividono le competenze degli educatori e insegnanti per l'educazione alla cittadinanza (fonte Eurydice (2017))</b>			
<b>Area 1: Conoscenza e comprensione</b>	<b>Area 2: Capacità pedagogica</b>	<b>Area 3: Competenze sociali necessarie per</b>	<b>Area 4: Capacità di valutare e migliorare</b>
di finalità generali, scopi, contenuti e principi chiave della materia curricolare	di pianificare e attuare attività che promuovono l'apprendimento attivo degli studenti, come dibattiti strutturati, giochi di ruolo o brainstorming	incoraggiare i dibattiti in classe in un clima di apprendimento in cui ognuno possa parlare liberamente e pensare in modo critico, in particolare quando si affrontano temi controversi	le pratiche di insegnamento e apprendimento
dell'insieme di conoscenze, abilità, attitudini e valori che deve essere sviluppato dagli studenti	che include conoscenze su come valutare gli studenti	interagire con genitori, compagni, organizzazioni della società civile e rappresentanti politici per offrire agli studenti opportunità per essere coinvolti in questioni relative alla cittadinanza nelle loro comunità e oltre promuovere la partecipazione degli studenti alla vita scolastica assegnando loro ruoli e responsabilità relativi alla gestione della scuola	l'attuazione dell'educazione alla cittadinanza nell'intera scuola

L'assenza del tema specifico di educazione alla cittadinanza nei piani formativi universitari degli educatori e degli insegnanti solleva alcuni interrogativi in merito alla preparazione di qualità del personale educativo responsabile di insegnare tale competenza in classe. Lo stato «cross-curricolare» dell'educazione alla cittadinanza è da ritenersi una strategia efficace oppure è da preferire una materia a sé stante, che implichi obiettivi, contenuti con una chiara delimitazione nel curriculum scolastico, dedicata principalmente alla cittadinanza?

Il rapporto Eurydice 2017 afferma che diversa è la situazione per lo sviluppo professionale degli educatori e insegnanti. Nella maggior parte degli Stati Membri, Italia compresa, sono organizzati sistematicamente percorsi di formazione sull'educazione alla cittadinanza da parte delle autorità educative. Nei percorsi di formazione in servizio si promuove un'educazione alla cittadinanza nelle scuole attraverso il curriculum, le attività

extra-curricolari e il lavoro con i genitori, promuovendo la cooperazione tra docenti e creando una cultura o gestione scolastica democratica.

## Riflessioni conclusive

L'educazione alla cittadinanza è ritenuta una parte fondamentale dei curricoli scolastici dell'Unione Europea. Ogni curricolo scolastico nazionale, Italia inclusa, tende a favorire lo sviluppo delle quattro aree di competenza (interazione efficace e costruttiva, pensiero critico, comportarsi in modo socialmente responsabile e agire democraticamente). In modo particolare in Italia, con l'autonomia scolastica del 1999, la partecipazione degli studenti e genitori alla gestione scolastica è stata incoraggiata in tutti i gradi scolastici.

Negli ultimi decenni, la necessità di insegnare a bambini e ragazzi come comportarsi in modo responsabile, tenendo in considerazione anche il benessere e l'interesse degli altri e non soltanto il personale è sempre più visibile attraverso le diverse iniziative educative che le istituzioni scolastiche organizzano. Tuttavia, in molti Stati Membri è ancora assente una normativa sull'introduzione delle competenze all'educazione alla cittadinanza democratica nella formazione iniziale degli educatori e degli insegnanti. In alcuni Stati risultano assenti, inoltre, le linee guida per gli insegnanti sulle procedure di valutazione degli alunni in tema di educazione alla cittadinanza attiva e democratica.

La ripresa dell'interessamento e della maggiore sensibilizzazione attualmente in corso sui temi dell'educazione alla cittadinanza incoraggiano a pensare che si darà una forma a tale competenza in modo sempre più consapevole.

## Riferimenti bibliografici

- Bondioli A., e Savio D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Council of Europe (2000). *Education for Democratic Citizenship*. Resolution adopted by the Council of Europe Ministers of Education at their 20th session, Cracow, Poland, 15-17 October 2000, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- European Commission (2015). *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. [pdf] Disponibile in: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf) [ultima consultazione 27 febbraio 2020].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at school in Europe - 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falcinelli, F. (2018). Il progetto educativo dei servizi per l'infanzia nella prospettiva 0-6. In F. Falcinelli e V. Raspa (a cura di). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: Franco Angeli, pp.27-42.
- Labonia, A. (2018). Premessa. Impegno del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, tra servizi per l'infanzia e scuole dell'infanzia. In F. Falcinelli e V. Raspa (a cura di). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: Franco Angeli, pp.15-18.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Schulz, W. et al. (2010). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Amsterdam: IEA. [pdf] Disponibile in: [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_International\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf) [ultima consultazione 26 settembre 2019].

Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Taguma, M. (2013). *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Network on Early Childhood Education and Care. Directorate for education and skills education policy committee. Paris: OECD.

Huddleston, T., 2005. Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), pp. 50-63.

Brett, P. et al., 2009. *How all teachers can support citizenship and human rights education: A framework for development of competencies*. Strasburgo: Pubblicazioni del Consiglio d'Europa, 2009. [pdf] Disponibile in: [http://dswy.eu/pdfs/How\\_all\\_Teachers\\_HRE\\_EN.pdf](http://dswy.eu/pdfs/How_all_Teachers_HRE_EN.pdf) [ultima consultazione 26 febbraio 2020].





**EDUCARE ALLA CITTADINANZA:  
UNA QUESTIONE DI PARTECIPAZIONE.**  
*Il contributo della ricerca educativa orientata alla  
promozione delle comunità*

ADA MANFREDA

Università degli Studi di Roma Tre

[ada.manfreda@uniroma3.it](mailto:ada.manfreda@uniroma3.it)

**Abstract**

The essay explores the constructs of citizenship, democracy and participation with the intent of declining them in a pedagogical key to design a proposal for educational intervention aimed at promoting citizenship in community contexts. Today citizenship is caught between egalitarian universalism and the demands for recognition from minorities, and from this derives the need for openness to the pedagogy of differences.

**Keywords:** citizenship, participation, democracy, community, education

**Sunto**

Il contributo esplora i costrutti di cittadinanza, democrazia e partecipazione con l'intento di declinarli in chiave pedagogica per disegnare una proposta di intervento educativo rivolto alla promozione della cittadinanza nei contesti comunitari. Oggi la cittadinanza è presa tra l'universalismo egualitario e le istanze di riconoscimento provenienti dalle minoranze e da ciò la necessità dell'apertura alla pedagogia delle differenze.

**Parole chiave:** cittadinanza, partecipazione, democrazia, comunità, educazione

## **1. Il costrutto di cittadinanza e le sue implicazioni pedagogiche**

È possibile educare alla cittadinanza? E se sì a quale cittadinanza?

In questo contributo cercheremo di problematizzare il senso di una 'educazione alla cittadinanza', che, seppur da più parti ritenuta necessaria, auspicata, ovvero richiesta, anche in documenti ufficiali, rischia di tradursi con difficoltà in progetti i cui contenuti risultano alquanto sfocati, ovvero astratti e generici e dunque difficilmente calabili in contesti concretamente agiti, in progetti insomma che sappiano esprimere efficacia sul piano della produzione di prassi, stili di vita, modalità di interpretare la vita associativa, ispirati ai valori della cittadinanza democratica.

Nello scenario culturale e sociale della nostra contemporaneità sia estremamente difficile delimitare il campo di un'azione che possa rispondere a questa finalità educativa: esiste una pluralità di modi di intendere e praticare la cittadinanza e difficilmente queste molteplici prospettive possono essere portate a sintesi poiché sono frutto di una altrettanta frammentarietà e pluralità di realtà sociali, politiche e giuridiche.

Ragion per cui abbiamo ritenuto necessario ricostruire qui le principali formulazioni di cittadinanza che sono andate delineandosi nel corso del tempo, individuare i costrutti immediatamente correlati ad essa su di un piano più strettamente pedagogico ed educativo, al fine di operationalizzarli nelle loro dimensioni fondamentali, necessarie alla formulazione di ipotesi di intervento.

Quello di cittadinanza è un concetto “strutturalmente polivalente, dalla doppia anima inestricabilmente individuale e collettiva” ci avverte Giovanna Procacci: il riferimento è a due suoi caratteri fondamentali, ossia lo status e il legame sociale (Procacci 1998, 621), dove il legame può assumere molte connotazioni e forme in ragione dei contesti entro cui viene agito.

Se guardiamo allo status, la cittadinanza appare come un fatto politico, normato giuridicamente, ad indicare “l’iscrizione di un soggetto a uno stato nazionale e il regime di diritti che ne consegue; è dunque alla base della relazione politica”, definisce lo spazio di azione che include coloro che possiedono tale ‘qualità’ ed esclude coloro i quali invece non ce l’hanno. In questa accezione, che viene indicata come ‘cittadinanza nazionale’, essa tende a sovrapporsi quasi completamente con il concetto di nazionalità, quasi fossero intercambiabili. In effetti uno degli aspetti della cittadinanza è quello formale derivante “dall’appartenenza ad uno Stato, l’esser per questo soggetto di quei diritti e doveri che regolano i rapporti politici fra Stato e cittadini. In questo senso, la cittadinanza disegna la comunità come una comunità nazionale, è praticamente un sinonimo di nazionalità” (Procacci 2009, 411).

T.H. Marshall, nell’immediato dopoguerra, partendo dalla constatazione di quanta divaricazione ci fosse tra l’uguaglianza sancita sul piano dei diritti legali del cittadino e la disuguaglianza sostanziale che il sistema economico realizzava ponendo di fatto in scacco anche l’uguaglianza di diritto, avanza l’idea che la cittadinanza non si potesse esaurire nella nazionalità e dunque nella dimensione politico-giuridica e civile, ma che avesse anche una dimensione sociale, intesa come sviluppo di diritti sociali in ordine al benessere e alla sicurezza. Questa estensione semantica del concetto, sposta la cittadinanza da un’accezione statica, di condizione identificata prevalentemente con la nazionalità, ad una dinamica, intesa come un complesso di pratiche agite all’interno di una comunità. Negli anni Sessanta del Novecento il concetto di benessere si estende, andando oltre il diritto alla sussistenza, per includere i diritti alla salute e all’istruzione. Da lì tutto un dibattito sulle politiche sociali da coniugare alla cittadinanza.

Con la crisi dello stato nazionale il costrutto di ‘cittadinanza’ subisce forti tensioni: la cittadinanza come principio che identifica un’appartenenza nazionale viene stressato dalle spinte provenienti dalla messa in discussione dei confini nazionali da parte per un verso dei mercati internazionali e globali e per altro verso della mobilità delle popolazioni, rispetto a cui appare necessaria una sua riformulazione capace di dar conto di istanze transnazionali e cosmopolitiche, come lo sono ad esempio i diritti umani (Procacci 1998). Si assiste allora al recupero di quelle dimensioni sostanziali di cittadinanza, legate all’attiva partecipazione alla comunità che già T.H. Marshall aveva messo in evidenza ed indicato sotto l’etichetta di ‘cittadinanza sociale’, che vedono un ulteriore ampliamento. “I movimenti di migrazione delle popolazioni rimettono in gioco la corrispondenza di nazionalità e cittadinanza. (...) dalla rottura degli imperi coloniali in poi, il movimento di popolazioni è stato talmente imponente e continuo da mettere in crisi lo stato centrale. Nei paesi di accoglienza si costituiscono comunità di non-nazionali che rivendicano diritti riservati ai cittadini, dissociandoli molto spesso da una richiesta di nazionalità; anche il riconoscimento della doppia nazionalità, ormai attuato in molti paesi, ha intaccato quella corrispondenza” (Procacci 1998, 627). La messa in discussione dello Stato nazionale avviene anche in conseguenza dell’affermarsi di istituzioni sovranazionali che assumono un ruolo attivo nell’agenda politica. Si disegna uno scenario plurale e post-nazionale in cui emerge un modello “di costruzione delle identità politiche su basi diverse dallo stato nazionale, al di sotto o trasversali rispetto a quello: la lingua, l’etnia, la regione. Un tale pluralismo tende a riferirsi ai diritti fondamentali della persona” (Procacci 1998, 628), tanto che alcuni autori sostengono la necessità di trasformare “i diritti sociali, deboli sotto

il profilo costituzionale, in diritti fondamentali, superando una volta per tutte la dicotomia fra diritti della persona e diritti del cittadino" (Procacci 1998, 628).

Intanto si constatano anche i fallimenti delle politiche sociali e di integrazione del welfare state che, per quanto ispirato a criteri universali, si è di fatto riferito principalmente al mondo del lavoro produttivo; così a seguito della progressiva contrazione del lavoro e della crescita della disoccupazione, ha finito per lasciare fuori gruppi di soggetti sempre più numerosi. Questa esclusione ha comportato a sua volta il concentrarsi del welfare state in "politiche ispirate più a una logica di assistenza che di assicurazione sociale, rinforzando così ulteriormente la dissociazione fra welfare e cittadinanza" (Procacci 1998, 629). Un tentativo di risposta a questo è rappresentato dal cosiddetto 'welfare community' che altro non è se non l'espressione di solidarietà tra i membri di una comunità non necessariamente al suo interno omogenea (e perciò elettivamente inclusiva), al fine di consentire ad ognuno degli appartenenti di migliorarsi e costruire una vita dignitosa, di rafforzare la sua capacità di fare (Colazzo-Manfreda 2019, 159).

La dismissione dello Stato sociale ha un doppio risultato, che finisce per creare una sempre maggiore sperequazione sociale: gli individui dotati di risorse trovano nella devolution un allargamento delle loro capacità di azione e della possibilità di autoaffermazione, assumendo spesso funzioni e responsabilità prima proprie dello Stato (grazie alle liberalizzazioni, che offrono grandi opportunità a chi ha i capitali per parteciparvi), tutti gli altri, resi ancor più poveri dal dissolversi dei servizi che un tempo erano offerti in virtù della cittadinanza (Colazzo-Manfreda, 158), assediati dalla disoccupazione sempre più diffusa, per via dei processi di delocalizzazione della produzione, traggono, dalla globalizzazione motivi di "perpetuo autosvilimento e di pubblica umiliazione" (Bauman 2007, p. 97).

Se per molti decenni la cittadinanza si è coniugata con il lavoro salariato, a questo punto ci si interroga se sia possibile immaginare un modello sociale inclusivo, che non passi attraverso il lavoro, che realizzi libertà, giustizia, equità trascendendo la dimensione produttiva. E qui ritorna con evidenza il tema della 'cittadinanza sociale' volta a garantire e promuovere la partecipazione, quale antidoto alla esclusione.

Recuperare e valorizzare i tratti 'sociali' insiti nella cittadinanza vuol dire rafforzare la possibilità di accedervi non già in quanto è sancita dall'appartenenza nazionale, ma grazie alla partecipazione attiva alla vita della comunità che riusciamo ad esprimere, condividendo e co-costruendo pratiche sociali. Su questo punto condividiamo la posizione della Procacci quando propone di espandere la cittadinanza in modo che - al di là del dover descrivere un'appartenenza binaria, dentro o fuori, attraverso la nazionalità - possa avere una sua "dinamica, una sua gradualità; espandere la cittadinanza, ancor prima di includere lo straniero, significa estendere il grado di partecipazione per realizzare una piena appartenenza basata sull'uguaglianza di status. È in quanto status sociale che la cittadinanza testimonia l'attiva partecipazione alla vita della comunità, che ha consentito di estendere il consenso sociale, di integrare nella comunità anche lo straniero, che ha rappresentato il principio espansivo capace di costruire la nazione come comunità di diritti, e non a partire da identità culturali" (Procacci 2009, 413).

In questo scenario di pluralità culturale prendono corpo differenti idee, e conseguentemente modelli, di cittadinanza per tentare di trovare risposte praticabili. Si fa strada l'idea di 'cittadinanza multiculturale', che tenta di rispondere ai problemi "di riconoscimento della comunità di appartenenza e del rispetto necessario a far convivere identità diverse": si tratta di una cittadinanza stratificata che garantisce diritti diversi a comunità diverse e in modalità differenti, pur dentro la stessa unità politica, che deve trovare i percorsi idonei a garantire il dialogo tra generale e particolare, ossia uno "spazio

pubblico universale — i diritti dell'uomo — dove le varie comunità proietterebbero quel che le accomuna" (Procacci 1998, 628). Quest'idea di cittadinanza "si presenta come una cittadinanza differenziata – riconosce e favorisce i diritti collettivi, concedendo la possibilità ai diversi gruppi di mantenere le loro tradizioni culturali – che può trovare fondamento in almeno due modelli politici diversi": il modello delle politiche dell'identità e il modello delle politiche dell'imparzialità. Il modello delle politiche dell'identità "pone al centro l'autenticità, cioè la possibilità che gli individui sviluppino a pieno e senza limitazioni esterne i loro più profondi sentimenti morali, possibilità che si ritiene connessa all'appartenenza a un determinato gruppo sociale, all'adesione ai suoi principi, ai suoi valori e ai suoi simboli. Riconoscere diritti differenziati significa riconoscere la particolarità dei diversi gruppi, la loro unicità storica ed esperienziale" (Colombo 2009, 435). I contro che denunciano gli oppositori di questa posizione sono: il rischio di una deriva verso il relativismo culturale e la reificazione delle differenze, nonché il proliferare di istanze dal basso di autonomia normativa ed organizzativa da ispirare ai simboli e ai valori della cultura di appartenenza. Un secondo modello che cerca di interpretare la cittadinanza multiculturale è quello - ci dice Colombo - delle politiche dell'imparzialità, che cerca di coniugare riconoscimento delle differenze, e dunque diritti differenziati, con diritti universali di ogni individuo alle pari opportunità e alla dignità: "ogni individuo ha la libertà di scegliere come orientare la propria vita e tale diritto, per essere reale, deve trovare riconoscimento istituzionale in una cittadinanza differenziata. In questo caso, le pratiche di cittadinanza dovrebbero orientarsi verso una richiesta di autonomia e di libertà fondate però su argomentazioni di tipo universalistico, come base per l'attuazione del diritto universale alla piena realizzazione personale" (Colombo 2009, 436). Viene invocato un grado minimo di riconoscimento comune, secondo la proposta habermasiana del "riconoscimento comune nelle regole che definiscono il confronto pubblico e la competizione politica, lasciando a ogni gruppo libera autonomia nel definire i propri valori etici" (Colombo 2009, 436).

Lo scetticismo nei confronti del multiculturalismo e il ritorno di posizioni più estremiste portano nel dibattito sulla cittadinanza modelli nazionalisti e integralisti: la 'cittadinanza neo-classica' ribadisce il nesso stretto e insuperabile tra cittadinanza e nazionalità e guarda alle differenze culturali dentro una prospettiva di assimilazione: persegue la redistribuzione delle risorse e delle opportunità sulla base di una forte e ben definita appartenenza nazionale, requisito indispensabile per avere accesso al mercato del lavoro, all'istruzione, alla sanità, alla casa. "La concessione della cittadinanza deve essere accompagnata da atti concreti e simbolici di valorizzazione dell'identificazione comune (test di conoscenza della lingua, della storia e delle istituzioni, cerimonia di giuramento di fedeltà alla costituzione) allo stato-nazione" (Colombo 2009, 441). I difensori di questa posizione sostengono che in "assenza di una nazione che incarni il bene pubblico e senza un'identità riconoscibile non è possibile sviluppare una cultura civica e un progetto comune di cittadinanza. Un certo grado di nazionalismo fornisce un senso di appartenenza comune in mancanza del quale non c'è nulla che tenga insieme gli individui e che consenta di definire alcuni obblighi di solidarietà nei confronti di altri: senza un certo grado di chiusura – che assicura privilegio agli inclusi creando una categoria di esclusi – non è possibile né garantire un effettivo godimento dei diritti di cittadinanza, né sostenere un'efficace politica di redistribuzione delle risorse" (Colombo 2009, 438).

Un'altra posizione cerca per un verso di attenuare il ruolo dello stato-nazione e per altro verso di lasciare sullo sfondo le questioni delle differenti identità culturali proponendo quella che può essere indicata come 'cittadinanza post-nazionale o transnazionale': in questa prospettiva il cittadino è un cittadino universale a cui si affianca una istanza di partecipazione, che viene esercitata a livello di comunità

identitaria, particolaristica, diversa dalla comunità nazionale. È una visione pragmatica della cittadinanza, la quale invoca argomenti universali per richiedere riconoscimenti universali. Essa propone la separazione dei diritti delle identità di appartenenza, concetto quest'ultimo che diviene sempre più complesso e sfaccettato e che viene pertanto tenuto separato e distinto dall'esercizio dei diritti, che tendono ad essere universali e riguardano l'uguaglianza, la lotta alla discriminazione, il riconoscimento delle differenze, l'inviolabilità della vita umana, la parità di genere, la libertà di espressione. Si parla di un nuovo 'universalismo particolare' (Colombo 2009, 438).

Dalla ricognizione che abbiamo proposto appare evidente che educare alla cittadinanza ponga una serie di questioni che è necessario dirimere prima ancora di progettare un'azione educativa: a quale cittadinanza ci rivolgiamo? A quella in 'vigore' nel proprio stato-nazione? A quella auspicabile? E auspicabile da chi? Dal pedagogista-educatore che progetta l'azione educativa? Auspicabile per i destinatari-beneficiari di tale progetto? A quella richiesta – anche implicitamente – dalla committenza per la quale progettiamo?

Sono tutte domande necessarie a cui, al contempo, è molto difficile rispondere, specie dall'interno della cornice epistemologica da cui guardiamo alla pedagogia e all'agire educativo come processi relazionali non ortopedici, di promozione, di emancipazione.

L'educare a essere cittadini non può che essere sempre filtrato dalle concezioni di cittadinanza che volta a volta prendiamo a riferimento implicitamente o esplicitamente e il problema è proprio nello stabilire quali debbano essere, posto che la presenza di una pluralità di modi di "pensare e praticare la cittadinanza è una contraddizione pressoché insolubile della contemporaneità (...): ciò che rende la cultura civica plurima e di difficile sintesi unitaria è la frammentazione sociale" (Tramma 2015, 148). Date queste constatazioni, l'educazione alla cittadinanza appare presa in un dilemma simile a quello di Antigone, ci dice Tramma: "a quale sfera normativa fare riferimento qualora le leggi della famiglia, del 'sangue' e della città siano tra loro in contraddizione non sufficientemente conciliabile. Quale è la legge prevalente? Quella divina, soprattutto quando il divino non si riferisce alle tradizioni locali ma è di importazione all'interno di un determinato contesto territoriale e temporale, quella del proprio gruppo parziale o totale di appartenenza, quella dello Stato nazionale, proprio ora che sta vivendo uno dei momenti più bassi in termini di prestigio astratto e concreto (...)" (Tramma 2015, 150). Egli dichiara l'inutilità dell'educazione alla cultura civica per educare alla cultura civica e suggerisce di impegnarsi in forme indirette, come l'intervento sull'ambiente educativo affinché garantisca condizioni in cui possano effettivamente verificarsi gli apprendimenti desiderati, così come pure indica la necessità di "educare al molto più compromettente e meno lineare e gratificante disvelamento, per esempio nei confronti della legalità: esistenza delle legalità informali oltre a quelle formali, constatazione che non tutto ciò che è legale è auspicabile e non che tutto ciò che è auspicabile è legale" (Tramma 2015, 151). Questa disincantata ma anche produttiva critica che muove Tramma ci ha sollecitati nella ricerca di una possibile strada da percorrere per uscire dall'impasse della cittadinanza e siamo giunti a quest'ipotesi:

- a) che possa essere pedagogicamente più produttivo abbandonare la cittadinanza come oggetto educativo, in quanto difficilmente maneggiabile in modo diretto e frontale, per le ragioni che abbiamo sin qui esposto;
- b) che sia opportuno individuare un oggetto che, sebbene strettamente correlato alla cittadinanza, in quanto ne è un indicatore, ovvero una sua dimensione, ovvero un precursore della stessa, ci consenta di passare ad un livello più pragmatico e dunque più operazionalizzabile in termini di progetto di intervento;

- c) che quest'oggetto permetta sul piano educativo di agire riuscendo a conservare l'apertura, la dialogicità e il pluralismo coerentemente con la pedagogia a cui facciamo riferimento.

A questo scopo abbiamo esplorato in letteratura due costrutti strettamente connessi a quello di cittadinanza, ossia quello di democrazia e quello di partecipazione.

## 2. Il nesso cittadinanza-democrazia

Lo spostamento su di un piano più pragmatico ci viene consentito proprio dall'esplorazione del concetto di *democrazia*.

Democrazia è credere nell'apertura, nel potenziamento delle singolarità, è pensare uno spazio in cui è possibile realizzare uno stare "tutti insieme, tutti e ognuno" (Nancy 2009, 29). In ciò vi è la tensione verso l'inclusività, poiché la democrazia intende proporsi come lo spazio che dà la possibilità di espressione alle differenze, che non considera l'identità un valore, se non quando si configuri come movimento, divenire molteplice, che confida nella comunicazione e negli esiti che essa può imprevedibilmente produrre. La democrazia, in questo senso, intende attenersi ad un'*ontologia dell'essere plurale*, cioè si propone di rispettare la dimensione pre-politica della singolarità e quindi della molteplicità (Colazzo-Manfreda 2019, 186).

Già John Dewey ci aveva consegnato una definizione di democrazia come forma di vita associata, prima ancora che come forma di organizzazione di governo, dunque democrazia come '*a way of life*', una vita associata entro cui si compongono i punti di vista dei cittadini, tutti egualmente legittimati, ed anzi chiamati, a concorrervi per costruire un progetto condiviso di comunità e di società. In questo senso democrazia è la funzione regolatoria degli scambi e delle interazioni che vengono posti in essere tra i membri di una comunità e di una società. Essa si realizza "quando sempre più individui e gruppi diventano capaci di confrontarsi con i problemi sociali in modo ragionevole e riflessivo, usando un metodo disciplinato di indagine in tutti i campi di esperienza e di relazione umana" (Striano 2017, 81). Non è dunque una questione di regole quanto piuttosto di consapevolezza, sia a livello soggettivo che di gruppi e di comunità, ossia di capacità riflessiva e di responsabilità. Dewey ci indica in questo modo la cornice epistemologica e metodologica entro cui immaginare un progetto pedagogico di educazione alla cittadinanza che abbia salienza, validità interna ed esterna. Come ci ricorda la Striano per Dewey "«il problema irrisolto della democrazia è la costruzione di una educazione che sviluppi un tipo di individualità capace di essere intelligentemente partecipe alla vita associata» e «sensibilmente fedele al reciproco mantenimento», concretizzabile in «quel tipo di educazione che scopre e forma un individuo in grado di realizzare in modo intelligente la democrazia sociale»" (Striano 2017, 83). È evidente l'accezione in chiave partecipativa e dialogica che Dewey assegna alla democrazia e la sua forte connotazione morale: egli crede profondamente nell'importanza di istituire spazi sociali di dialogo, confronto, indagine, discussione di ipotesi, riflessione, al fine di pervenire a percorsi condivisi socialmente di soluzione dei problemi e individuazione di strategie progettuali di crescita e miglioramento delle condizioni di vita di tutti, in chiave di 'capacitazione' diremmo oggi utilizzando un lessico che ovviamente non appartiene a Dewey ma che ne esplicita molto bene il senso. In effetti - come evidenzia Striano - vi sono significativi punti di contatto tra la visione deweyana e "il *capability approach* allo sviluppo economico, sociale ed umano definito da Amartya Sen all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso e sviluppato, nelle sue implicazioni etiche in termini di giustizia sociale da Martha Nussbaum [...]. Sen - come Dewey - mette in evidenza la stretta relazione tra il concetto di libertà e quello di capacità di agire ed interagire" (Striano

2017, 86) dei soggetti per il raggiungimento di obiettivi, scopi, valori dentro una composizione di interessi individuali e sociali. Sen afferma la necessità di individuare gli aspetti della vita umana che possono essere riconosciuti come fondamentali per la realizzazione dei soggetti e di definire le condizioni materiali e istituzionali che consentono a ciascun individuo di vivere pienamente (Ria 2013).

Entrambe le prospettive riconoscono la democrazia come il luogo che consente di realizzare il riconoscimento e la valorizzazione di capacità, interessi, visioni del mondo di tutti coloro che vi agiscono e di comporli in modo condiviso per il perseguimento di un benessere allo stesso tempo individuale e sociale, caratterizzato da maggiore capacità di scopo per ciascuno, maggiore equità e giustizia sociale. Da qui un'idea di democrazia come inclusione.

I processi democratici così intesi richiedono una profonda ricostruzione del tessuto sociale, che Dewey immagina debba avvenire a livello di piccole comunità in cui i soggetti siano impegnati in progetti condivisi di sviluppo sociale, i quali tutti assieme vanno a comporre una società.

In *Democrazia e educazione*, pubblicato negli Stati Uniti nel 1916 e in Italia per la prima volta solo nel 1949, Dewey illustra in modo dettagliato il nesso esistente tra i concetti di: educazione, ambiente sociale, democrazia. Egli in particolare, rintraccia la finalità ultima dell'educazione, sia dentro che fuori la scuola, ossia tutte le situazioni della vita, nella socialità e nella socializzazione dei saperi (Fiorucci-Lopez 2017, 11). Il rispecchiamento dei valori democratici tra dentro la scuola e fuori di essa, nella società, nei contesti di vita, è per Dewey condizione necessaria e imprescindibile: non può realizzarsi una scuola democratica "se non in una società democratica e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità" (Fiorucci-Lopez 2017, 15).

Più in generale esiste una co-implicazione reciproca tra educazione e democrazia, essendo l'educazione una funzione sociale della comunità, la quale, se improntata alla democrazia, costituisce uno spazio di convivenza entro cui si realizza partecipazione, liberazione delle facoltà individuali di ciascuno, scambio e messa in comune di idee e valori, per la crescita intellettuale e morale di tutti e della comunità nel suo insieme. "La democrazia è la forma di vita associata che promuove la piena crescita di tutti; l'educazione forma le qualità intellettuali e morali necessarie per la piena partecipazione di tutti alla vita democratica (Baldacci 2017, 32).

Interessante è anche in Dewey la sua visione dell'educazione che oggi potremmo a posteriori definire bio-sociale ed ecologica: non solo funzione sociale, ma prima ancora una vera e propria necessità della vita, un processo continuo e naturale al pari di altre funzioni vitali come mangiare, bere, riprodursi. È a questo assunto di base fondamentale che dobbiamo connettere anche la funzione sociale: l'educazione rappresenta il dispositivo attraverso cui il soggetto si adatta all'ambiente, sia a livello 'bio' che a livello sociale, allargando le sue capacità di 'abitare' ogni forma di relazione in modo attivo.

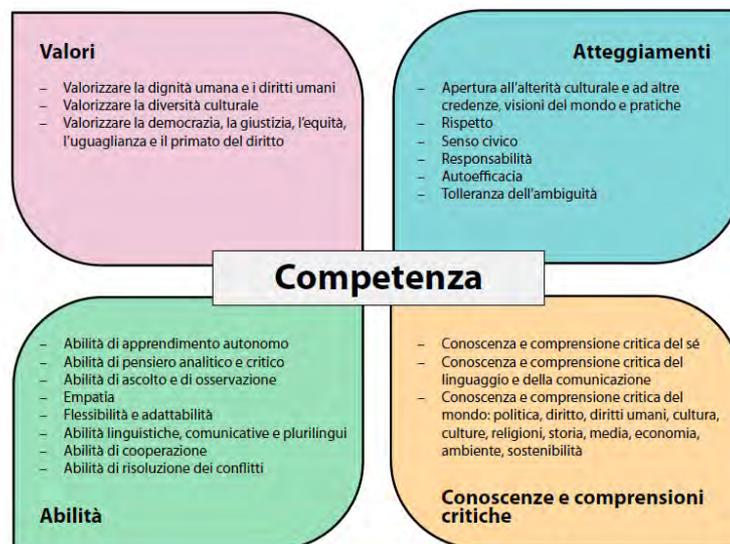
L'opzione per uno sguardo più pragmatico che così facendo trova il suo focus nel costruito di *democrazia*, al fine di comporre o bypassare l'intrigo delle posizioni teorico-politiche che concorrono nella definizione di cittadinanza, troverebbe riscontro in un documento ufficiale del Consiglio d'Europa, predisposto nel 2016 e rivisto nel 2017, che ha per titolo: "COMPETENZE PER UNA CULTURA DELLA DEMOCRAZIA. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse". Esso propone un modello concettuale di competenze necessarie per una partecipazione reale, effettiva, alla vita democratica in modo pacifico ed entro società culturalmente diverse. Il documento fa sempre espresso riferimento all'espressione 'cultura della democrazia' e

non semplicemente a 'democrazia', a sottolineare quanto essa non sia esclusivamente questione di leggi e di istituzioni, sebbene questi elementi ne siano un presupposto necessario, ma anche e forse soprattutto un fatto 'culturale', ossia del sistema di valori, atteggiamenti e pratiche che sostanziano di fatto, nel quotidiano, il vivere democratico. Inoltre il documento avverte anche che laddove vi siano competenze e leggi ed istituzioni ispirate a democrazia, tuttavia la partecipazione democratica verrebbe comunque gravemente compromessa nel suo esercizio, laddove non venissero rimosse condizioni di ingiustizia sociale e di disegualianza economica.

In quanto fatto culturale, la democrazia si misura inoltre con la condizione di multiculturalità e di interculturalità che caratterizza le nostre odierne società e pertanto la competenza democratica è anche competenza interculturale. Il documento del Consiglio d'Europa definisce la competenza democratica e interculturale come "la capacità di mobilitare ed utilizzare valori, attitudini, abilità, conoscenze e/o comprensioni critiche pertinenti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali. La competenza è intesa come un processo dinamico in cui un individuo competente mobilita e utilizza tutto un insieme di risorse psicologiche in modo attivo ed adattivo per affrontare situazioni nuove" (Consiglio d'Europa 2017).

Il modello di competenza democratica proposto dal Consiglio d'Europa è articolato in 4 aree, ciascuna delle quali viene descritta con un elenco di dimensioni caratterizzanti, per un totale complessivo di venti<sup>1</sup>.

Guardando nel dettaglio questo modello esso è rappresentato sinteticamente in questo grafico:



Esso è stato definito – avverte il documento – dopo un lungo lavoro di ricognizione della letteratura che ha individuato ben 101 modelli di competenza, successivamente scomposti e riaggregati per tipologie e categorie affini, per giungere infine a venti, e ciò

<sup>1</sup> Precisiamo che nel documento viene usato il termine 'competenza' in modo indifferenziato, vale a dire sia per indicare il modello complessivo che raggruppa le quattro aree, sia per riferirsi alle 20 voci in cui queste aree si articolano, indicate per l'appunto come 'le 20 competenze'. Riteniamo confusivo e anche pedagogicamente improprio questo lessico e pertanto ci siamo permessi, nel riportare e descrivere qui questo modello, di mantenere la denominazione di 'competenza' per indicare l'insieme delle 4 aree in cui si articola, mentre per le 20 specificazioni che il documento chiama 'competenze', abbiamo scelto di usare il termine di 'dimensioni'.

dà anche il senso della complessità dei concetti di ‘democrazia’, ‘cultura democratica’ e ‘competenza democratica’ e della ricchezza del dibattito connesso per cercare di pervenire a delle modellizzazioni che possano guidare le azioni, non solo a livello politico evidentemente, ma anche sociale ed educativo.

Analizzando in dettaglio le descrizioni che il documento fornisce per ciascuna delle venti dimensioni della competenza per la cultura democratica, troviamo riferimenti in linea con gli aspetti della democrazia che abbiamo sin qui messo in evidenza, ossia: dialogo, riflessività, apertura, partecipazione e impegno nella comunità.

Tra le dimensioni in cui si articola l’area delle ‘*Attitudini*’ troviamo:

- *Rispetto*, declinato come considerazione positiva e stima di una persona o di una cosa, derivanti dall’idea che tale persona o tale cosa ha un’importanza o un valore intrinseco;
- *Senso civico*, declinato come senso di appartenenza ed impegno nella comunità di riferimento, senso di solidarietà nei confronti degli altri suoi membri;
- *Responsabilità*, declinato come atto riflessivo sulle proprie azioni in vista di un agire moralmente appropriato;

Nell’area delle ‘*Abilità*’ troviamo dimensioni come: *ascolto*, *osservazione*, *cooperazione*, per comprendere e comunicare adeguatamente con gli altri e partecipare efficacemente alle situazioni comuni, ai progetti e agli obiettivi del gruppo.

Vi sono tuttavia delle criticità in questo modello, legate all’area dei ‘Valori’, nella misura in cui essa tenderebbe a riportare nuovamente il discorso educativo sul piano di quelle dimensioni proprie del dibattito sulle molte cittadinanze di cui abbiamo detto prima.

A nostro parere – come abbiamo avuto già modo di precisare – la democrazia non può proporre contenuti, ma costituire la cornice condivisa entro cui i significati si danno dinamicamente, in un farsi partecipato e negoziato.

### **3. Il nesso cittadinanza-partecipazione**

Se la democrazia è la cornice che garantisce e pone in essere lo spazio dell’esercizio democratico, che è plurale, dialogico, riflessivo, inclusivo, il suo concreto darsi, ossia il modo attraverso cui si realizza tale agire è la partecipazione.

Sul costrutto di partecipazione tradizionalmente gli studi maggiori sono stati prodotti nel campo delle scienze politiche e della sociologia, con particolare riferimento alla tipologia di partecipazione politica. L’entrata in crisi proprio della dimensione politica interpretata dai grandi partiti politici di massa prodottasi negli anni '90 del secolo scorso, a cominciare già con la caduta del muro di Berlino e proseguita negli anni successivi, con anche un discrimine importante in Italia legato alla vicenda di Tangentopoli, ha segnato una drastica riduzione della ‘partecipazione’ per come era stata intesa prevalentemente fino a quel momento, con un cospicuo allontanamento dei giovani dalla politica e una generale riduzione della fiducia riposta dai cittadini nelle istituzioni, ma ha significato anche un impulso nuovo e differente al nascere di forme inedite di democrazia, di cittadinanza e dunque di partecipazione, alternativi ai precedenti. Queste nuove forme, pur nella loro differenza, sembrano essere caratterizzate da una prevalente dimensione sociale.

Sullo studio di queste forme sociali di partecipazione, si sono cimentate altre discipline, come la psicologia, che si è chiesta se vi fossero gli estremi per ragionare di una ‘psicologia della partecipazione’. Dentro questa istanza di ricerca la psicologia sociale riflette sul significato di ‘partecipare’ e sulle sue molteplici forme, posto che partecipare non è riducibile soltanto all’atto del “militare in un partito politico o espletare i doveri

civici, quali l'espressione del proprio voto, ma significa anche essere attivi prendendo parte ai movimenti sociali nei quali la lotta per una causa condivisa è l'elemento comune" (Gelli-Mannarini 2007). Ne deriva che la partecipazione può assumere molte forme e ciò rende difficile circoscriverne i confini: il verificarsi del solo fattore della condivisione di un'esperienza "renderebbe indistinguibile la partecipazione dalla semplice interazione" (Gelli-Mannarini 2007, 8); allo stesso tempo circoscriverla a quelle azioni orientate espressamente alla trasformazione di condizioni sociali e politiche dentro la cornice della lotta di potere, risulterebbe molto riduttivo e porterebbe ad escludere molti altri fenomeni di tipo partecipativo (Gelli-Mannarini 2007).

Uno studio accurato, che ci aiuta a tracciare i confini del costrutto di partecipazione è quello di Pellizzoni, che costituisce ancora oggi un valido riferimento per via della sua sistematicità. Ha esplorato la vasta letteratura sull'argomento e definito i fattori principali utili a circoscrivere il campo della partecipazione, tanto verso il basso "altrimenti partecipazione finisce per includere qualsiasi genere di interazione non casuale tra esseri umani, sciogliendosi nel magma indistinto della socialità. Verso l'alto: altrimenti non si riesce a differenziare tra il manifestante in un corteo e il rappresentante di un governo seduto al tavolo di una trattativa internazionale" (Pellizzoni 2005). Vediamo quindi di analizzare questo costrutto alla luce di tre aspetti che lo costituiscono: che cos'è, come si manifesta, quali sono i suoi confini, quante/quali forme può declinarsi.

Guardando a che cos'è partecipare Pellizzoni indica una prima coppia di fattori che lo definiscono:

- *appartenenza*: ossia partecipare nella sua valenza semantica di 'esser parte';
- *attivazione*: ossia partecipare nella sua valenza semantica di 'prender parte'.

Entrambi questi fattori debbono essere co-presenti affinché una determinata situazione possa configurarsi come un caso di partecipazione, la quale pertanto si fonda sull'equilibrio tra il fattore dell'appartenenza e il fattore dell'attivazione. Semmai le qualità che la partecipazione può assumere di volta in volta derivano dal mix che si viene ad istituire tra queste due dimensioni, ossia quanto vi è dell'una e quanto vi è dell'altra.

Rispetto alla dimensione del prender parte, dunque dell'attivazione, essa scaturisce dal concomitante verificarsi di due condizioni: *volontà di partecipare* e *possibilità di farlo*. L'esserci o meno di ciascuna di queste condizioni e il loro combinarsi ci consente di generare una matrice che definisce quattro scenari possibili relativi alle condizioni di esercizio della partecipazione:

1. che ci siano entrambe, ossia il voler partecipare e il poter partecipare, questo caso configura una condizione di *appartenenza attiva*;
2. che non ci sia né volontà di partecipare né possibilità di farlo, questo caso configura una condizione di *estraneità* (si pensi - ci dice Pellizzoni - "alla situazione di un clandestino o un clochard, che vivono in una città senza potere e spesso senza nemmeno desiderare di prendere parte alla vita collettiva in una qualunque delle sue manifestazioni, riducendo le relazioni sociali a quelle strettamente necessarie alla sopravvivenza" (Pellizzoni 2005));
3. che ci sia il voler partecipare ma il non poterlo fare, questo caso configura una condizione di *esclusione*. Il non poter partecipare può derivare da due cause: a) al soggetto non viene consentito di partecipare, perché vi è coercizione fisica o per una restrizione della titolarità a farlo (non si possiede il diritto a farlo, un diritto legale o morale); b) ovvero il soggetto stesso non possiede le capacità, le abilità o le competenze richieste per partecipare, o egli non ritiene di possederle;
4. che non ci sia la volontà di partecipare pur potendolo fare, questo caso configura una condizione di *auto-esclusione*, o perché il soggetto non crede nell'utilità della partecipazione o perché non gli interessa: "nel primo caso vi è sfiducia,

scetticismo, sospetto nei confronti dell'opportunità di partecipare e delle reali finalità di chi la promuove; nel secondo, apatia, ripiegamento su se stessi, isolamento, scarso senso di appartenenza e solidarietà" (Pellizzoni 2005).

Dei quattro scenari definiti solo il primo, evidentemente, è una situazione di partecipazione, gli altri tre sono situazioni di non partecipazione.

Rimanendo ancora sull'analisi del cos'è partecipazione Pellizzoni ci propone un'altra coppia di fattori elaborati da Ceri (Ceri 1998):

- *aggregazione*: consiste "nella riduzione della distanza o dell'isolamento tra gli individui e tra i gruppi" (Ceri 1998, 270);
- *uguagliamento*: consiste "nella riduzione dei rapporti di subordinazione attraverso la distribuzione del potere" (Ceri 1998, 270).

Per quest'autore dunque vi è partecipazione laddove si verifichi una qualche forma di stare insieme e in cui allo stesso tempo si è in qualche modo uguali, essa sarebbe dunque il risultato di un equilibrio tra solidarietà e autonomia, il risultato di un gioco di opposti: "ciò che accomuna, e che può quindi essere fatto valere insieme, e ciò che distingue, e che costituisce l'apporto individuale all'azione collettiva" (Pellizzoni 2005). In effetti troppa aggregazione, ossia coesione, ostacolerebbe l'espressione autonoma di ogni singolo partecipante così come pure troppa uguaglianza farebbe risultare indistinguibile l'apporto specifico di ciascuno.

Passando poi ad analizzare il come della partecipazione, ossia i modi del suo manifestarsi, le differenti forme del suo darsi e realizzarsi, che significa guardare alle sue caratteristiche, una prima distinzione che Pellizzoni propone è tra *partecipazione diretta* e *partecipazione indiretta*, a seconda che vi agiscano o meno meccanismi di intermediazione tra i soggetti titolari del diritto a partecipare e coloro che agiscono effettivamente (Pellizzoni 2005). Ancora possiamo distinguere tra *partecipazione istituzionalizzata* e *non*, a seconda che vi siano o meno norme e criteri legali o sociali che ne definiscono i modi di esercizio.

Interessante per i nostri discorsi appare la distinzione che viene fatta tra *partecipazione strumentale* e *partecipazione espressiva*: la prima riguarderebbe i casi in cui si partecipa per scopi ben precisi e definiti; la seconda riguarderebbe tutti quei casi in cui la partecipazione è 'fine a se stessa', ha un fine in sé. Ma in che senso? si chiede Pellizzoni. Egli prova ad esplicitare questo fine, articolandolo in due dimensioni:

- *finalità educativa*: attraverso la partecipazione le persone sviluppano il loro 'esser cittadino', le loro 'virtù civiche', si informano, divengono più attive, responsabili, accrescono le loro capacità di cooperare con gli altri, di aprirsi ai differenti punti di vista. Su queste finalità - ci avverte Pellizzoni - insistono molto i teorici delle democrazie deliberative;
- *finalità di testimonianza*: attraverso la partecipazione le persone esprimono una identità, sottolineano e dichiarano il loro esserci, la loro presenza entro un determinato contesto, senza ancora che ciò abbia un preciso obiettivo rispetto a determinati interlocutori di tipo politico, o culturale, o religioso, ecc.

Quest'ultima modalità della partecipazione, ossia la partecipazione espressiva, riveste una spiccata valenza educativa ed è anche quella che risulta essere – a nostro avviso – maggiormente prossima a quel carattere dell'*esserci* che è proprio della comunità, su cui avremo modo di tornare più avanti.

Riprendendo l'analisi del costrutto di partecipazione, ci rimane da chiarire quali sono i confini della partecipazione. Ossia: cosa distingue la partecipazione dalla semplice interazione o dalla cooperazione? La differenza è data dal verificarsi di due condizioni: la *volontà* ad agire e l'*agency*, ossia "l'ampiezza delle possibilità di intervento sugli eventi" (Pellizzoni 2005), cioè in che misura è possibile sia oggettivamente che soggettivamente

scegliere tra diverse linee di azione. In particolare, rispetto alla mera interazione, la partecipazione è una condizione di esercizio della volontà di essere insieme per fare qualcosa; rispetto alla cooperazione invece la differenza con la partecipazione va verificata di volta in volta analizzando il comportamento messo in atto dal soggetto in merito alle capacità che concretamente può esprimere: da quella di primo livello, ossia la capacità di *decidere per se stesso*, a quella di secondo livello, ossia la capacità di *incidere sulla decisione collettiva* in merito all'azione da intraprendere (Pellizzoni 2005), a quella di terzo livello, ossia la capacità di *incidere sulla struttura del processo decisionale* (procedure, ambiti di applicazione, titolarità a prendervi parte, ecc.).

Infine Pellizzoni si interroga su quali differenti forme può assumere la partecipazione. Per rispondere a questa domanda e definire quindi delle macro categorizzazioni in cui suddividere ed organizzare il variegato mondo della partecipazione, egli definisce due coppie di opposti, la cui combinazione determina quattro dimensioni 'semantiche' che possono fungere allo scopo. Le due coppie sono:

- *politico/civile*;
- *pubblico/privato*.

Vediamo la coppia *politico/civile*: i due opposti designano società civile contrapposta a società politica, dove la differenza tra le due dimensioni si gioca sulla natura del potere che in esse si realizza, ossia se è coercitivo o meno. Il carattere della coercizione designa la sfera politica, in quanto le decisioni assunte in tale ambito vengono fatte valere nei confronti di ciascuno dei componenti la collettività anche con il ricorso alla forza. Al contrario, la sfera civile viene agita e partecipata dai suoi attori senza che le decisioni che vi maturano abbiano un potere di coercizione.

L'altra coppia di opposti, ossia *pubblico/privato*, è certamente correlata con la prima, ma non è sovrapponibile ad essa, quantunque vi sia la tendenza a schiacciare la sfera civile su di un senso legato a interessi e scopi individuali, familiari o di gruppo, dunque 'privata', così come a far corrispondere vita pubblica e vita politica (Pellizzoni 2005). È utile in realtà tener distinta questa dimensione tracciata dagli opposti *pubblico/privato*: ciò che ci aiuta a discernere azioni di dominio pubblico da azioni di dominio privato è l'applicabilità del principio di *rendicontabilità esterna* o del *terzo incluso* (Pellizzoni 2005). In altre parole l'agire assume rilevanza pubblica quando è necessario rendere conto a qualcuno: è sufficiente che vi sia il riconoscimento dell'esistenza di un terzo che ha titolarità di ingerire nelle nostre azioni, a sottoporle a giudizio. Tale riconoscimento conferisce dimensione pubblica alla nostra azione (Pellizzoni 2005): il terzo è una istanza che non appartiene al sistema di relazioni più immediatamente implicate nell'azione, ossia rappresenta un punto di vista estraneo a quello degli interessi in gioco nell'azione, che tuttavia è legittimato a giudicare, ad interpellare gli attori, è estraneo ma allo stesso tempo in qualche modo implicato nella-dall'azione, fa parte di un *noi* più ampio che viene interessato dalla nostra azione.

Da quanto detto fin qui, la dimensione privata non si esaurisce esclusivamente nell'agire a valenza civica ma può riguardare anche quello a valenza politica nella misura in cui viene esclusa la rendicontabilità esterna dell'azione; analogamente la dimensione pubblica non riguarda esclusivamente l'agire a valenza politica ma può riguardare anche quello a valenza civica nella misura in cui viene riconosciuta la legittimità del terzo incluso, ossia la necessità della rendicontabilità esterna.

L'intersezione di queste due coppie di opposti, ossia *civico-politico/pubblico-privato* istituisce l'area di senso, il 'cerchio della partecipazione' come lo definisce Pellizzoni, entro cui è possibile collocare le forme della partecipazione sulla base delle loro qualità interne.

#### 4. Promozione delle comunità e cittadinanza

Gli studi sulle motivazioni che spingono gli individui ad essere cittadini attivi ne individuano due tipologie:

1. la soddisfazione di bisogni personali diversi, di natura etico-valoriale (come giustizia, equità, libertà), di socializzazione, di conoscenza, di autosviluppo (approccio funzionalista);
2. il desiderio di modificare la condizione del proprio contesto di riferimento o di una situazione, in quanto ritenuta deprivata, deficitaria, frustrante, intollerabile (Gelli-Mannarini 2007, 151).

Oltre alle motivazioni individuali, vi sono numerose teorie, anche diverse tra loro, che tirano in campo il principio di *reciprocità* per spiegare i comportamenti prosociali. Ciò avviene sia da parte di quelle di impianto più razionalista basate su di un'idea di scambio sociale come un agire razionale e utilitarista, sia da parte di quelle di impianto anti-utilitarista basate sulla teoria del dono (Gelli-Mannarini 2007). Per queste ultime, il criterio "principale che spinge gli individui ad impegnarsi in azioni di tipo altruistico deriva, in ultima istanza, non da un calcolo razionalistico, ma dalla coscienza di voler restituire quanto si è ricevuto: la coscienza di un legame con l'altro che si mantiene e si alimenta nello scambio del dare-ricevere" (Gelli-Mannarini 2007, 152).

Nel rifarsi all'etimologia della parola comunità, Roberto Esposito pone un nesso proprio con *l'economia del dono* (Esposito 2002; 2006). Comunità rinvia infatti a *munus*, ossia a *dono* che, quando è ricevuto, obbliga il ricevente a ricambiarlo o in beni o in servizi: dono richiama gratitudine. C'è una circolazione nella comunità di un qualcosa che deve in qualche modo passare di mano in mano, è questa circolazione che propriamente stringe la comunità in un sistema indistricabile di vincoli reciproci. Il dono collega e lega in un sistema di obblighi reciproci (Colazzo-Manfreda 2019, 195). Mauss (2002) ci invita a considerare il dono un "fatto sociale totale". In quanto tale esso è polisemico, è dono propriamente inteso, ma anche scambio, ma anche espressione di dominio. Esso fonda originariamente la relazione sociale, in quanto è essenzialmente un atto di fiducia nel legame con l'altro, è rinuncia alla guerra, scommessa sulla prosperità che deriva dal relazionarsi. Ovviamente è sempre insito il rischio che quel gesto venga pervertito e piegato ad altre esigenze.

Caillé (2008), che ha ampiamente ragionato sul senso profondo dell'indagine antropologica di Mauss, ha insistito sul fatto che la logica del dono rappresenti oggi l'unica alternativa teorica e pratica all'individualismo e al contrattualismo liberali. Il convivialismo risponde alla convinzione che vi sia un modo non distruttivo di gestione del conflitto, faticoso, ma possibile (Caillé 2013). La violenza – dice Fistetti (s.d.), sulle orme di Caillé – con cui individualmente e socialmente l'uomo deve misurarsi nella storia ha dimostrato di poter essere gestita in tre fondamentali modi. I primi due si sono dimostrati disastrosi, si tratta di cominciare a praticare il terzo. "La terza modalità di gestione/neutralizzazione della violenza è costituita dalla dialettizzazione dell'odio, ed è propriamente la soluzione suggerita da Mauss: innescare il ciclo del donare/ricevere/contraccambiare" (Fistetti s.d.) per disinnescare la guerra di tutti contro tutti, evitare il contagio della violenza e la furia sacrificale. Si tratta di scommettere su "un equilibrio che va incessantemente ricercato e faticosamente ricostruito" (Fistetti s.d.), in un regime democratico, in cui vige la coesistenza di interessi e valori e una diffusa richiesta di riconoscimento da parte di gruppi e di individui. Si tratta di riprendere e reinterpretare l'idea di democrazia, esattamente ora che il liberalismo ha dichiarato guerra alla democrazia (Colazzo-Manfreda 2019, 163).

La democrazia è dunque l'orizzonte proprio della comunità. "Una comunità è democratica quando interroga se stessa e, attraverso l'interrogazione, riesce a riformulare

il proprio senso” (Samir Galal 2017, 6). Dato il suo carattere intrinsecamente plurale, per senso bisogna intendere non un significato ben definito, ma piuttosto “un insieme di indirizzi fluttuanti, quell’irriducibile direzione, con la quale una determinata comunità orienta le proprie decisioni e disposizioni” (Samir Galal 2017, 6).

La nostra proposta allora è che per rispondere all’esigenza di educare alla cultura della democrazia può essere eletto a buon titolo come campo proprio la comunità, i suoi spazi e le sue dinamiche di funzionamento, le sue pratiche quotidiane di relazione e di costruzione del senso. E che il dispositivo educativo a cui guardare possa essere quello della ricerca-intervento ad orientamento partecipativo per la promozione delle comunità, che è volto ad istituire uno spazio dinamico e dialogico che connette azione e riflessione, teoria e pratica, attraverso la partecipazione, al fine di trovare soluzioni pratiche ai problemi delle persone e, più in generale, di promuovere lo sviluppo degli individui e delle loro comunità” (Colombo-Castellini-Senatore 2008, 67). La prospettiva teorico-metodologica sottostante a questi discorsi è una *pedagogia di comunità* che è impegnata a riconoscere e ad agevolare il diritto fondamentale di ogni persona a partecipare nei contesti in cui vive e lavora, sentendosi pienamente abilitata, in quanto ne fa parte, a modificarli, assieme agli altri, sviluppando un punto di vista comune sulle cose, attraverso un processo di dialogo (Colazzo-Manfreda 2019). Abbiamo dedicato un apposito studio alla definizione della pedagogia di comunità e di un modello di ricerca-intervento *ad hoc* di promozione comunitaria a cui rinviamo per un approfondimento<sup>2</sup>. In questa sede vogliamo portare l’attenzione sui nessi stretti esistenti tra l’azione pedagogica di promozione comunitaria e gli obiettivi educativi su cittadinanza e democrazia, quanto la pedagogia di comunità come ricerca-intervento lavori di fatto sul sostegno e il potenziamento della cornice democratica e realizzi condivisione, dialogo, reciprocità e riconoscimento che sono – come abbiamo visto – i tratti caratterizzanti la ‘cittadinanza sociale’.

D’altronde il fare ricerca con i membri della comunità, i quali non sono soggetti “destinatari di azioni e categorizzazioni esogene da parte dei ricercatori portatori di un punto di vista superiore (...) [ma] partecipanti attivamente coinvolti e considerati risorse essenziali per costruire e negoziare descrizioni appropriate, ricche e significative dei mondi sociali” chiama in gioco e potenzia la loro *agency* (Zucchermaglio-Saglietti 2012, 215), che è anche – come abbiamo già visto – un requisito/condizione per l’esercizio della partecipazione.

La partecipazione assume, in questo processo, una doppia funzione di finalità e di dispositivo metodologico insieme:

- come finalità, in quanto persegue coinvolgimento, attivazione ed emancipazione degli attori che vi prendono parte;
- come dispositivo metodologico, in quanto è funzionale a sostenere ed accompagnare i processi di co-costruzione del senso e della conoscenza e i processi di cambiamento.

Facciamo riferimento specificamente ad una tipologia di partecipazione che è la ‘partecipazione sociale’.

La *partecipazione sociale* è “una modalità di coinvolgimento della persona che si colloca nella sfera comunitaria attraverso l’impegno nelle organizzazioni e nelle associazioni della società civile” (Pozzi-Pistoni-Alfieri 2017, 256); in particolare “partecipare socialmente vuol dire impegnarsi, soprattutto a livello locale, in modi

---

<sup>2</sup> Il riferimento è alla pubblicazione: S. Colazzo-A. Manfreda (2019), *Epistemologia, metodologia, fenomenologia dell’intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando, Roma, e al modello di ricerca-formazione-intervento per la promozione delle comunità che abbiamo denominato ACL (Action Community Learning).

differenti da quello politico" (Pozzi-Pistoni-Alfieri 2017). Tuttavia ciò non implica che vi sia una opposizione tra partecipazione sociale e partecipazione politica, ossia che le due forme di partecipazione si escludano a vicenda. Piuttosto una distinzione da fare in ambito di partecipazione sociale è tra *agire partecipativo auto-organizzato* ed *etero-organizzato* (Gelli-Mannarini 2007), che paiono piuttosto richiamare la distinzione che avevamo già riportato prima per la partecipazione *tout court*, rispettivamente tra quella espressiva e quella strumentale. Pertanto le forme di agire partecipativo auto-organizzato sarebbero accomunate dalla valenza espressiva della partecipazione, che ha - come abbiamo visto - funzione educativa o di testimonianza, ossia di espressione dell'identità, dell'appartenenza. La partecipazione etero-organizzata invece "include un ventaglio di esperienze di governance, molto diverse tra loro nel disegno, negli strumenti e nelle finalità, ma sostanzialmente accomunate dall'essere attivate da attori istituzionali, che cercano il dialogo con gli attori della comunità in un'ottica di cooperazione o di negoziazione d'interessi" (Gelli-Mannarini 2007, 9).

Nel cerchio della partecipazione definito da Pellizzoni, la *partecipazione sociale* ricadrebbe nei quadranti 2 e 3, ossia rispettivamente nell'area definita da dimensione civile (bassa coercitività) e dimensione privata (terzo escluso) e nell'area definita da dimensione civile (bassa coercitività) e dimensione pubblica (terzo incluso). Se guardiamo alle sotto-articolazioni della partecipazione sociale, vale a dire partecipazione espressiva e partecipazione etero-diretta (*azioni di governance*) esse potrebbero collocarsi rispettivamente nel quadrante 2 e nel quadrante 3 (come illustrato dalla Fig. 1), con l'accorgimento, a nostro avviso, che la partecipazione espressiva assume anche delle forme che la fanno scivolare nel quadrante 3, in quanto spesso sono anche caratterizzate da rendicontabilità esterna, sebbene possa trattarsi di una rendicontabilità circoscritta a livello territoriale. Facciamo riferimento specificamente a fenomeni partecipativi dal basso e ad alto livello di informalità, quali si possono osservare all'interno di piccole comunità territoriali.

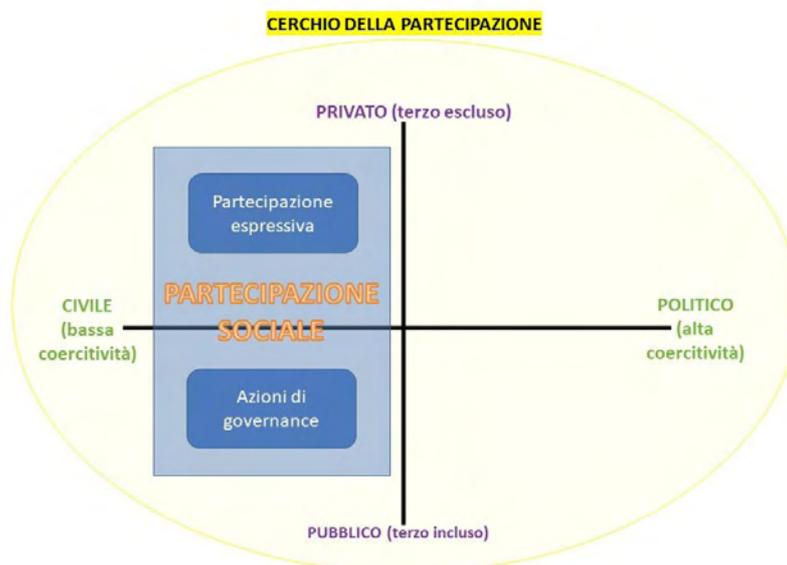


Fig. 1

Il focus della nostra proposta per l'educazione alla cultura della democrazia è che i processi informali dell'agire comunitario generano continuamente forme di *agency* collettiva volte a pervenire a modificazioni delle strutture sociali che permettono di esprimere maggiori capacità ai soggetti implicati. Le istituzioni, a loro volta e dentro una

circolarità tra informale e istituito, sotto le sollecitazioni delle comunità informali partecipanti, divengono più dialoganti rispetto alle istanze provenienti dalla socialità concretamente agita. Il lavoro educativo per la democrazia si colloca in questi spazi e in questi processi comunitari, nella riflessività che esprimono, per potenziarli, supportarli, sollecitarli, ossia per agevolare ed aumentare la creazione di valore per tutti gli attori implicati. La creazione di valore riguarda il potenziamento della *capacità di scopo*, intesa come interpretazione creativa e situata di sé e dei contesti, così come della pro-attività entro il contesto di appartenenza, per evitare la mera riproduzione sociale e la conformizzazione da una parte, ovvero una progettualità irrealistica, acontestuale e dunque fantasmatica e improduttiva, dall'altra.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M. (2017), *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in: Fiorucci-Lopez, op. cit., pp. 21-38.
- Bauman Z. (2007), *Voglia di comunità*, trad. it. Laterza, Roma-Bari.
- Caillé A. (2008), *Critica dell'uomo economico. Per una teoria antiutilitarista dell'azione*, trad. it. Il Mulino, Genova.
- Caillé A. (2013), *Per un manifesto del convivialismo*, trad. it. Pensa Multimedia, Lecce.
- Ceri, P. (1998), *Quale teledemocrazia?*, in P. Ceri e P. Borgna (a cura di), *La tecnologia per il XXI secolo*, Torino, Einaudi, pp. 267-286.
- Colazzo S.-Manfreda A. (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando editore, Roma.
- Colombo E. (2009), *Oltre la cittadinanza multiculturale. Le rappresentazioni dei diritti, dei doveri e delle appartenenze tra alcuni giovani delle scuole superiori*, in: "Rassegna Italiana di Sociologia", a. L, n. 3, luglio-settembre, Il Mulino, Bologna, pp. 433-461.
- Colombo-F. Castellini-A. Senatore (2008), *Sviluppi della ricerca-intervento: dall'action-research lewiniana alla ricerca-intervento partecipata*, in F. P. Colucci-M. Colombo-L. Montali, *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, Il Mulino, Bologna, p. 61-94.
- Consiglio d'Europa (2017), *Competenze per una cultura della democrazia. Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*, Strasburgo.
- Esposito R. (2002), *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino.
- Esposito R. (2006), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino.
- Fiorucci M.-Lopez G., 2017, *Introduzione*, in: Fiorucci M.-Lopez G., 2017, a cura di, *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTrePress, Roma, pp. 3-17.
- Fistetti F. (2013), *Il Novecento nello specchio dei filosofi. Linguaggi, immagini del mondo, paradigmi*, D'Anna, Firenze-Messina.
- Fistetti F. (s.d.), *Dal mito alla crescita dell'homo convivalis*, "Journal de MAUSS", all'indirizzo: <http://www.journaldumauss.net/?Dal-mito-della-crescita-all-homo>
- Gelli B.-Mannarini T. (2007), a cura di, *La partecipazione: modi e percorsi. Dai papa boys ai no global*, Unicopli, Milano.
- Manfreda A. (2016), *Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio 'Summer School di Arti Performative e Community Care' in Salento*, in Aa.Vv., *L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, speciale di "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", Progedit, Bari, pp. 243-265.
- Mauss M. (2002), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, (1924), trad. it. Einaudi, Torino.
- Nancy J.L. (2009), *Verità della democrazia*, trad. it. Cronopio, Napoli.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.

- Pellizzoni L. (2005), *Cosa significa partecipare*, "Rassegna Italiana di Sociologia", a. XLVI, n. 3, luglio-settembre, 479-511.
- Pozzi M.-Pistoni C.-Alfieri S., 2017, *Verso una psicologia della partecipazione. Una sistematizzazione teorica dei rapporti tra le azioni nel sociale*, in: "Psicologia sociale", n. 3, settembre-dicembre, pp. 253-275.
- Procacci G. (1998), *Cittadinanza*, in: "Rassegna italiana di sociologia", a. XXXIX, n. 4, ottobre-dicembre, Il Mulino, Bologna, pp. 621-632.
- Procacci G. (2009), *Le nuove sfide della cittadinanza in un mondo di immigrazione*, in: "Rassegna italiana di sociologia", a. L, n. 3, luglio-settembre, Il Mulino, Bologna, pp. 409-432.
- Ria D. (2013), *Human capabilities vs Capitale umano: la variabile pedagogica per la crescita umana ed economica*, in: "Formazione&Insegnamento", V. XI – n. 1, PensaMultimedia, Lecce, pp. 145-152.
- Samir Galal M. (2017), *Comunità, inoperosità e democrazia in Jean-Luc Nancy*, "Isonomia – Storica", rivista on-line, Università di Urbino 'Carlo Bo', in <http://isonomia.uniurb.it/storica>.
- Striano M., 2017, *Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche*, in: Fiorucci M.-Lopez G., 2017, a cura di, *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, RomaTrePress, Roma, pp. 77-98.
- Tramma S. (2015), *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma.
- Zucchermaglio C.-Saglietti M. (2012), *La restituzione come pratica formativa situata?* in V. Alastra-G. Scaratti-C. Kaneklin, a cura di, *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano, p. 256, pp. 211-222.



# Società complessa e problemi educativi

ANDREA CASAVECCHIA  
Università di Roma Tre  
[andrea.casavecchia@uniroma3.it](mailto:andrea.casavecchia@uniroma3.it)



## Abstract

*The essay contains a reflection on complex society and on the prospects for an education that makes citizens critical and active. First of all, some of the characteristics of the complexities that leads to a social metamorphosis are underlined. Then, we face some risks and some challenges that arise from the absence of reference points to the growth of inequalities, from the impact of technologies on daily life to the increase in human mobility that has created increasingly plural societies. Finally, an educational perspective is proposed within an open democratic society.*

**Keywords:** *tecno-nihilism capitalism, social metamorphosis, capabilities approach, democratic personality.*

## Sunto

*Il saggio presenta una riflessione sulla società complessa e sulle prospettive per un'educazione che renda i cittadini protagonisti e partecipi. Dopo aver evidenziato alcune caratteristiche delle complessità che porta a una metamorfosi del sociale, si affrontano alcuni rischi e alcune sfide che in esso risiedono dalla perdita di riferimento di senso alla crescita delle disuguaglianze, dall'incidenza delle tecnologie sulla vita quotidiana all'aumento della mobilità umana che ha creato società sempre più plurali. Si propone, infine, una prospettiva educativa dentro una società democratica aperta*

**Parole chiave:** *capitalismo tecno-nichilista, metamorfosi sociale, capabilities approach, personalità democratica.*

## *Immersi in una società complessa*

Sono tante le pieghe da esplorare che rendono affascinante e impegnativo il compito di osservare la società contemporanea. Diversi processi sociali, culturali, economici, politici la attraversano e la caratterizzano. Ne scaturisce un'immagine dinamica, piena di sfaccettature e difficile da inquadrare, per questo complessa.

Vari studi, però, ci aiutano a comprendere alcune coordinate che possono orientare le persone e le organizzazioni sociali. La conoscenza di tali punti di riferimento può essere il primo passo per comprendere come sostenere le persone nel percorso che le possa accompagnare a diventare soggetti consapevoli, non solo renderle capaci di agire all'interno di un sistema sociale, come un attore che interpreta bene la sua parte all'interno dei suoi ruoli e delle aspettative consone al suo status, ma come protagonisti critici (Cesareo V. e Blangiardo 2009), capaci di compiere scelte per vivere i cambiamenti o per influenzarne gli esiti per sé e per la propria comunità, raccogliendo la sfida di concorrere al mutamento sociale (Canta 2006), nella consapevolezza che

trasformare la società è come “cambiare le ruote di un treno in corsa” (Mannheim 1972, cfr. anche Canta 2006).

La complessità della società attuale trae origine dalla globalizzazione che ha accompagnato il passaggio al XXI secolo ed è stata il terreno fertile sul quale si sono innestati ulteriori mutamenti. Questo fenomeno complesso è costituito da un intreccio di relazioni, di spazi sociali e di flussi, che sono cambiati in estensione, densità e stabilità (Beck 1999).

Gli stili di vita, le dinamiche lavorative, le questioni economiche e le scelte politiche, come le persone, le idee e le merci non solo viaggiano facilmente e costantemente attraverso i confini nazionali, ma cambiano il loro rapporto all'interno dei singoli Paesi. La ramificazione delle reti tra singoli attori e istituzioni coinvolge in un unico rapporto diversi livelli territoriali: semplici comunità, regioni, Stati, istituzioni internazionali. Tutto questo ha causato resistenze e reazioni e ha prodotto «conflitti, disgiunzioni e nuove forme di stratificazioni» (Giddens 1997).

Da un lato si è assistito a una de-territorializzazione del sociale come segnalava Ulrich Beck:

non cambiano soltanto le relazioni al di sopra degli Stati nazionali, dei blocchi sociali nazionali, ma anche l'intrinseca qualità del sociale: ciò che costituisce la «società», la «politica» diventa dubbio in sé perché dubbio diventa il principio di territorialità (Beck 2000).

Dall'altro lato il territorio assume connotati e significati nuovi: i flussi di conoscenza, di informazioni, di persone, di capitali e di merci hanno sviluppato quella che Robertson (1999) ha chiamato “glocalizzazione”, nella quale i legami di potere non sono alternativi, ma in stretta relazione. La ricchezza di alcuni territori crea connessioni con altri in grado di mettere a frutto le proprie risorse (Moretti 2014). Si formano zone privilegiate e attraenti rispetto ad altre che man mano si impoveriscono di materie prime, che vengono esportate, e di risorse umane – soprattutto giovani – che migrano.

Le persone, le organizzazioni, le istituzioni si immergono in un contesto fluido che tende a eliminare vincoli per lasciare la possibilità di esercitare la massima autonomia e indipendenza.

L'opportunità di vivere in una società aperta, dove le persone potrebbero realizzare le loro progettualità, si confonde con quella di vivere in una società de-strutturata, nella quale si assiste a un processo di *distruzione e ricostruzione* delle relazioni e delle identità (Giddens 1990, Beck 2001).

Dentro un simile scenario i nodi vengono al pettine. Mauro Magatti (2009, 2012) offre un'interpretazione di questo sistema con la proposta del modello di *capitalismo tecno-nichilista*. Si tratta di un *up grade* rispetto al capitalismo novecentesco, che si confrontava con gli Stati e con le realtà sociali che ne costituivano la parte vitale. Il nuovo sistema economico, che acquisisce una dimensione mondiale e che sposta il suo baricentro dalla produzione al consumo e al mercato finanziario, è sostenuto e stimolato da una continua *innovazione tecnologica* che fornisce le vetrine reali e virtuali di prodotti sempre diversi per stimolare sempre nuovi desideri. Tutto questo è condito da un sostrato culturale *nichilista* che brucia e rende vacuo il risultato una volta raggiunto.

La società emergente non riesce a offrire un riferimento di senso rispetto al quale un individuo dovrebbe confrontare la propria azione:

per quanto non manchino i tentativi di recuperare la dimensione collettiva, il *capitalismo tecno-nichilista* è troppo sbilanciato sul lato individuale per poter sostenere seriamente qualcosa che si muova in questa direzione [...] il venire meno di quadri di interpretazione e di giudizio condivisi viene considerato positivamente in quanto espressione e condizione di

una minore costrizione della collettività sull'individuo. Il che è in linea di principio indubbiamente vero, salvo il formarsi di un disorientante stato confusionale che colpisce gran parte degli individui e dell'opinione pubblica (Magatti 2009, p. 282)

La mancanza di riferimenti di senso rende fragili e insicure le persone – piene di opportunità – immerse in questa società complessa. Esse rischiano di finire schiacciate da processi globali.

Per sottolineare la peculiarità del periodo attuale Ulrich Beck (2017) utilizza il concetto di *metamorfosi* – non c'è un mero cambiamento nel quale le strutture sociali che conosciamo si adattano, tutto è rimesso in gioco. Gli spazi di azione acquisiscono una dimensione cosmopolita. Di conseguenza l'agire per essere efficace deve essere collocato all'interno di uno scenario globale. Le stesse barriere innalzate per arginare la diffusione della pandemia di COVID 19 ci hanno dimostrato quanto siano vicine le società e come ci siano situazioni che se affrontate insieme possono essere superate con minori danni. Dentro nuovi confini globali si ridisegnano i vari ambiti sociali e personali: politica, economia, cultura.

Ancora di più, allora, la ricerca di orientamenti per dirigere le proprie scelte biografiche e per arricchire la vita comunitaria diventa una questione aperta. Come sostenere e accompagnare le persone?

### ***Alcuni rischi nella società complessa***

Nella metamorfosi, attraversata dalla società, agiscono forze diverse che trasformano questioni antiche o aprono questioni nuove. Per affrontarle sono richiesti nuovi atteggiamenti e comportamenti negli ambiti della vita quotidiani: i mutamenti – che avvengono nel rapporto tra lavoro, tempo libero e la tecnologia, nell'equilibrio tra mondo economico, democrazia e crisi ambientale, nelle dinamiche di convivenza in società sempre più plurali – presentano insieme un rischio e una sfida per le persone e per le comunità.

#### **La tecnologia nella vita quotidiana**

La tecnologia non è soltanto un motore per il mondo economico. Essa incide sul cambiamento degli stili di vita quotidiana. L'introduzione degli algoritmi per la gestione dei processi di produzione che ha aperto le porte a "Industry 4.0", modifica e modificherà in modo sempre più coinvolgente il lavoro. Si avvicina uno sconvolgimento del mondo lavorativo, perché figure professionali stanno scomparendo e altre muteranno in modo profondo. Attraverso *Internet of Thing* i macchinari e i processi sono integrati, sono veicolate le informazioni e sono messi in rete gli oggetti tra loro e le persone con gli oggetti. Un Rapporto di ricerca del McKinsey Global Institute (AA. VV. 2017) sostiene che il 60% delle occupazioni contiene un 30% di attività che potranno essere totalmente automatizzate nel giro di dieci anni e calcola che una quota tra il 3% e il 14% della popolazione lavorativa mondiale dovrà cambiare occupazione. Molti altri dovranno invece modificare le modalità del loro lavoro.

Ma la tecnologia arriva anche sui nostri *device*. Mentre passeggiamo per la strada capita di ricevere un messaggio che consiglia una gelateria poco più avanti: il sistema GPS dello smartphone mappa il nostro percorso e gli algoritmi, che man mano hanno iniziato ad accumulare informazioni sulle nostre scelte, hanno "imparato" che ci piace il gelato. Così ci arriva un suggerimento. Ci affidiamo alla tecnologia molto spesso per sapere dove andare, per scegliere un hotel, per comprare qualcosa senza uscire di casa. La crescita della *network society* (Castells, 2003) ha costruito un sistema globale di condivisione

delle informazioni, ci connette tutti, ci consente di comunicare al di là delle distanze e – allo stesso tempo – permette la costruzione di banche dati prima inimmaginabili che raccolgono e catalogano consumi, esperienze, itinerari, immagini delle biografie di ognuno, finché diventa complesso discernere quanto siano personali e quanto indotte le nostre scelte.

### **Finanziarizzazione e consumismo lo sfruttamento delle risorse**

La finanziarizzazione dei mercati e la deterritorializzazione dell'economia globale ha alimentato una distanza dalle esigenze reali delle persone e del pianeta. Un capitalismo governato dal consumismo e dal desiderio indotto, che si caratterizza dal contrarre i debiti invece che contare sul proprio patrimonio ha cambiato la sua logica interna. La ricerca del massimo profitto ha portato a una crescita delle disuguaglianze e uno sfruttamento dell'ambiente. La sobrietà e l'austerità dell'etica protestante weberiana sono un lontano ricordo. Si consolida un sistema fondato su *istituzioni estrattive* le quali finiscono per difendere i privilegi di *élites* ristrette che assorbono una grande quantità di risorse (Acemoglu e Robinson 2013).

Come ha affermato Angus Deaton se – da un lato – la crescita economica è importante per migliorare salute e ricchezza umane, essa non è riuscita a contrastare l'aumento delle disuguaglianze:

La crescita economica è il motore della fuga dalla povertà e dalla privazione materiale. Senonché nel mondo ricco stenta a procedere. In ognuno degli ultimi decenni è stata inferiore al precedente. Quasi ovunque il rallentamento della crescita è stato accompagnato da un aumento delle disuguaglianze. [...] Le grandi concentrazioni di ricchezza possono minare la democrazia e, ostacolando la distruzione creatrice caratteristica del capitalismo, la crescita stessa. È un tipo di disuguaglianza che incoraggia coloro che sono già fuggiti a bloccare alle proprie spalle le vie di fuga appena percorse (Deaton 2015, 365).

Le stesse conseguenze favorite dalle reazioni alla crisi del 2008 hanno dimostrato la difficoltà ad arginare la crescita delle disuguaglianze. A pagare le spese sono stati i semplici cittadini – in modo particolare il ceto medio – come ha osservato Joseph Stiglitz (2014): da un lato il sistema bancario ha coinvolto risparmiatori e investitori nell'acquisto di titoli che nel tempo si sono rivelati spazzatura, e contemporaneamente il settore aziendale ha avviato ristrutturazioni organizzative per consolidare il capitale a spese dei lavoratori. Dall'altro lato il sistema politico, invece, di intervenire a sostegno dei cittadini in difficoltà, che perdevano i loro risparmi e i loro lavori, ha preferito favorire il mondo economico per paura di ricadute ancora maggiori. Le conseguenze sono state gravi anche per la democrazia: non solo le decisioni prese hanno provocato sofferenza nella popolazione, ma un allontanamento e una progressiva sfiducia dei cittadini verso le istituzioni democratiche non in grado di garantire un'equa distribuzione del rischio. Questo ha causato un indebolimento della cultura partecipativa dei cittadini (Casavecchia 2017) e la crescita di nuove forme di populismo (Diamanti e Lazar 2018).

Le conseguenze di un capitalismo "estrattivo" (Acemoglu e Robinson 2013) mostrano il loro impatto anche a livello ambientale. Geoff Mulgan (2014) paragona questo sistema alla locusta, che insieme al suo sciame invade i campi e li devasta, e propone invece il passaggio alla figura dell'ape, che rappresenta un modello sostenibile ed equilibrato: l'ape produce per sé, crea valore aggiunto per altri (miele e cera), conserva per le future generazioni, con la fecondazione dei fiori, ad esempio. Per cambiare il sistema economico verso uno sviluppo equo e sostenibile si sposta l'attenzione verso il modello di economia circolare. I movimenti globali – come *Friday for future* – mostrano come sia emersa una nuova sensibilità e una forte richiesta di cambiamento in questo ambito.

## ***La difficile convivenza nella società plurale***

Un'ulteriore caratteristica della società complessa che pone interrogativi e chiede un cambiamento alle persone è la grande crescita dei flussi migratori, che attraversano tutto il pianeta. Gli istituti internazionali e le cronache dei media segnalano la presenza di una forte mobilità. Secondo le stime delle Nazioni Unite sono oltre 240 milioni i migranti nel mondo (United Nation, 2016). Le politiche di accoglienza, presupposto alla futura convivenza civile, perché preparano e aprono ai processi di integrazione nei vari paesi, si potrebbero posizionare lungo due poli.

Il primo polo si ispira all'approccio dello scontro di civiltà (Huntington, 1996), che propone una chiave di lettura dei cambiamenti della storia fondata sulla difesa di "identità fortizzate" che si valorizzano nella conferma della loro tradizione e del loro passato, mentre innalzano muri per non "contaminarsi" con quel che è diverso. Con esso si sviluppa un sistema securitario di accoglienza (Carbone, 2019): l'altro diventa un ospite ostile dal quale prima di tutto è importante difendersi.

Il secondo polo si ispira al riconoscimento dell'altro (Ricoeur, 1998, 2004). Il riconoscimento può essere compreso nella sua forma passiva (essere riconosciuto) o nella sua forma attiva (riconoscere). Lo stesso concetto mette in rapporto la persona con l'altro, che diventa "soggetto" e "oggetto" di un processo relazionale di reciprocità dove avviene uno scambio "riconoscente". Il secondo polo a partire dalla costruzione di un'accoglienza, che favorisce la valorizzazione dell'alterità, cerca nella formazione della società plurale la potenzialità di stimoli, affinché le persone, le strutture istituzionali e civiche si rigenerino e individuino nuove prospettive (Canta e Casavecchia 2018).

## ***Educare le capacità per diventare protagonisti***

Le contraddizioni della società complessa emergono con tutta la loro forza e richiedono ai cittadini una forte consapevolezza per diventare protagonisti in uno scenario non solo nazionale ma globale.

Le diverse sfide e i relativi rischi richiedono ai cittadini una visione aperta che sappia rispondere all'esigenza del momento senza perdere di vista il quadro più ampio. Si tratta dunque di preparare (educare) le persone a interpretare la realtà per mettere in campo azioni complesse.

Edgar Morin spiega che l'azione nella sua imprevedibilità è insieme decisione razionale e cieca scommessa, e contemporaneamente nella sua responsabilità è coinvolgimento e rispetto dell'altro e della comunità, fino a giungere alla possibile rinuncia all'agire.

La risposta alle incertezze dell'azione è costituita dalla scelta meditata di una decisione, dalla coscienza della scommessa, dall'elaborazione di una strategia che tenga conto delle complessità inerenti alla propria finalità, che possa modificarsi in corso d'azione, in funzione dei casi, delle informazioni, dei cambiamenti di contesto, e che possa prendere in considerazione l'eventuale siluramento dell'azione che avesse imboccato un corso dannoso (Morin 2001, 94).

A questo scopo offre un quadro da cui partire il *capabilities approach*, che mira a raggiungere l'obiettivo di «una società in cui ciascuno sia considerato degno di rispetto, e in cui ciascuno sia stato posto nella condizione di vivere in modo realmente umano» (Nussbaum 2002, 74). L'approccio chiede di puntare sull'emersione del sistema di *capabilities*, che per Amartya Sen consiste

nell'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa (la persona) è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare, di mettere in atto più stili di vita alternativi in confronto all'attuale combinazione dei funzionamenti effettivi di una persona, che rispecchia la sua riuscita reale (Sen 2000, pp. 79-80).

Il concetto unisce la capacità di agire alle abilità per portare avanti una determinata azione affinché le persone siano in grado di andare incontro ai propri *functionings*, che non sono aspettative astratte, ma bisogni concreti relativi alle condizioni degli individui e formulati nei precisi contesti che essi abitano. Infatti

riguardano ciò che una persona può desiderare di fare o di essere. Questi funzionamenti cui viene riconosciuto un valore vanno dai più elementari, come l'essere nutrito a sufficienza e il non soffrire malattie evitabili, ad attività o condizioni personali molto complesse, come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità e l'aver rispetto di sé (Sen, 2000, p.79).

Attraverso il *capabilities approach* Martha Nussbaum (2002, 2011) solleva una critica verso il sistema di istruzione istituzionalizzato perché favorisce i saperi per il mondo della tecnica, e accantona quelli indispensabili alla democrazia, costruita sul rispetto e la cura, sulla capacità di vedere gli altri come esseri umani e non come oggetti. La Nussbaum raccoglie un elenco di elementi necessari che consisterebbero nei funzionamenti che garantiscono una vita dignitosa nel rispetto della comunità:

- La vita, avere la possibilità di vivere;
- La salute fisica, poter godere di buona salute;
- Integrità fisica, essere tutelati dalle violenze;
- Sensi, immaginazione e pensiero, essere in grado di elaborare pensiero e poterlo esprimere; Sentimenti, poter esprimere il proprio affetto;
- Ragion pratica, formare una propria morale;
- Appartenenza, poter vivere con altri e per altri – non essere discriminati;
- Altre specie, poter vivere con il regno animale e vegetale;
- Gioco, poter godere di attività ricreative;
- Controllo del proprio ambiente, poter partecipare alla vita della comunità.

Si tratta di capacità-qualità che aiutano a orientare le persone innanzitutto per individuare l'essenziale, poi per sviluppare relazioni, che riconoscono la dignità dell'altro anche in un contesto di diseguaglianze e per tenere conto della dimensione ambientale. Elementi importanti per promuovere una progettualità politica in situazioni che coinvolgono comunità plurali non omogenee.

All'interno di questo quadro si possono probabilmente gettare le basi per una proposta educativa che guardi ai cittadini come protagonisti della loro società e del loro tempo. Si può sviluppare un sistema educativo che operi per la costruzione di una società democratica nella complessità, capace di interpretare un doppio ruolo: essere al servizio della creatività personale e, allo stesso tempo, rendere questa creatività cooperativa, cioè in grado di dialogare e coordinarsi con altri "prodotti creativi".

L'obiettivo dovrebbe puntare a lasciar emergere nei cittadini quella "personalità democratica" che per Karl Mannheim (2016) sarebbe pronta a cooperare con gli altri, a integrare le proprie e altrui potenzialità, a saper partecipare al bene comune senza rinunciare a esprimere la propria libertà.

## **Riferimenti bibliografici**

- AA. VV. (2017), *A future that works: automation, employment and productivity*, McKinsey Global Institute, San Francisco California.
- ACEMOGLU D., ROBINSON J. (2013), *Perché le nazioni falliscono. Alle origini di potenza, prosperità e povertà*, Il Saggiatore, Milano.
- BECK U. (1999), *Che cosa è la globalizzazione*, Carocci, Roma.
- BECK U. (2000), *La società del rischio*, Carocci Roma.
- BECK U. (2001), *L'era dell'e*, Carocci Roma.
- BECK U. (2017), *La metamorfosi del mondo*, Laterza Editori, Roma.
- CANTA C.C. (2006), *Ricostruire la società. Teoria del mutamento sociale in Karl Mannheim*, FrancoAngeli, Milano.
- CANTA C.C. E CASAVECCHIA A. (2018), *La laicità dialogante antidoto alla paura*, in Canta C.C. (a cura di) "Il femminino mediterraneo", Aracne Roma, pp. 119-134.
- CARBONE, V. (2019), *La riarticolazione securitaria del management migratorio: il contrasto dell'immigrazione e la vicenda Riace*, in «La rivista delle politiche sociali / Italian Journal of Social Policy», n. 2, pp. 135 – 156.
- CASAVECCHIA A. (2018), *La partecipazione nello stallo democratico. un approccio culturale*, in "Studi di sociologia", n. 02, pp. doi 10.26350/000309\_000015.
- CASTELLS M. (2003), *The information age: Economy, society and culture*, Ube, Milano.
- CESAREO V. E BLANGIARDO G. C. (2009), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- DEATON A. (2015), *La grande fuga. Salute, ricchezza e origini della disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna.
- DIAMANTI I., LAZAR M. (2018), *Popolocrazia. La metamorfosi delle nostre democrazie*, Editori Laterza, Roma.
- GIDDENS A. (1990), *La costituzione della società*, Edizioni Comunità, Milano.
- GIDDENS A. (1997), *Oltre la destra e la sinistra*, Il Mulino, Bologna.
- HUNGTINTON S. (1996), *The clash of civilization and the remaking of World order*, Sion and Schuster, New York.
- MAGATTI M. (2009), *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli Milano.
- MAGATTI M. (2012), *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli Milano.
- MANNHEIM K. (1972), *Libertà potere e pianificazione democratica*, Armando Editore, Roma.
- MANNHEIM K. (2016), *Introduzione alla sociologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- MORETTI E. (2017), *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano.
- MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MULGAN G. (2014), *L'ape e la locusta. Il futuro del capitalismo tra creatori e predatori*, Codice edizioni, Torino.
- NUSSBAUM M. C. (2001), *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino Bologna.
- NUSSBAUM M. C. (2001), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino Bologna.
- RICOUER P. (1998), *L'identità narrative*, in "Esprit", n. 7-8, pp. 295-314.
- RICOUER P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano.
- ROBERTSON R. (1999), *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura globale. Asterios Treiste*.
- SEN A. K. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, trad. it. Mondadori, Milano, 2000.
- STIGLITZ J.E. (2014), *Il prezzo della disuguaglianza. Come la società divisa di oggi minaccia il nostro futuro*, Einaudi, Torino.





## RESPONSABILITÀ SOCIALE D'IMPRESA E NUOVO MODELLO DI SVILUPPO

MASSIMILIANO SMERIGLIO  
Università degli Studi Roma Tre  
[massimiliano.smeriglio@uniroma3.it](mailto:massimiliano.smeriglio@uniroma3.it)

### **Abstract**

*Even today, the concept of Corporate Social Responsibility does not find a unique application in companies, despite the fact that the topic has been debated, with different levels of intensity, since the early 1900s, also in response to the social question. The useful question to face a reflection on the theme is: why does Corporate Social Responsibility not find uniquely identifiable methodologies to be applied? A fundamental variable to answer this question is that Corporate Social Responsibility is exercised with deeply different motivations and objectives according to the historical and social contexts where the company operates.*

*The concept of Corporate Social Responsibility has been translated over time in many ways functional to different objectives: protection of the psycho-physical health of workers, improvement of the quality of the production process and marketing intended as sharing of well-being and, more recently, of defense of the natural balance of the planet.*

*This evolution was possible because thanks to social and economic development, first of the industrialized countries and then more and more globalized, citizens were able to have the economic and cultural possibilities to be able to progressively change their purchasing behavior and businesses have consequently had economic convenience in implementing Corporate Social Responsibility policies and activities.*

**Keywords:** *development; property; ethics; responsibility*

### **Sunto**

*Ancora oggi il concetto di Responsabilità Sociale d'Impresa non trova un'applicazione univoca nelle imprese, nonostante l'argomento sia dibattuto, con diversi livelli di intensità, dagli inizi del 900 anche in risposta alla questione sociale. La domanda che è utile porsi per affrontare una riflessione compiuta sul tema è: perché la Responsabilità Sociale d'Impresa non trova delle metodologie univocamente identificabili per essere applicata? Una variabile fondamentale per rispondere a questa domanda risiede nel fatto che la Responsabilità Sociale d'Impresa viene esercitata con motivazioni ed obiettivi profondamente differenti in funzione dei contesti storici e sociali ove agisce l'impresa.*

*Il concetto di Responsabilità Sociale d'Impresa è stato tradotto nel tempo in molteplici condotte funzionali a differenti obiettivi: salvaguardia della salute psico-fisica dei lavoratori, miglioramento della qualità potenziale del processo produttivo e marketing nelle sue declinazioni di condivisione del benessere e, più recentemente, di difesa degli equilibri naturali del pianeta.*

*Tale evoluzione è stata possibile poiché grazie allo sviluppo sociale ed economico, prima dei soli paesi industrializzati poi sempre più globalizzato, i cittadini hanno potuto disporre delle possibilità economiche e culturali per poter mutare progressivamente i propri comportamenti di*

*acquisto e le imprese hanno conseguentemente avuto convenienza economica nell'implementare politiche ed attività di Responsabilità Sociale d'Impresa.*

**Parole chiave:** *sviluppo; proprietà; etica; responsabilità*

1. Le ricadute sociali dell'attività d'impresa sono state evidenti sin dalla sua e con la seconda rivoluzione industriale hanno mostrato quale impatto, drammatico, possono avere sulla vita delle persone. Il fordismo e lo sfruttamento fisico delle abilità dei lavoratori, anche a danno dell'integrità psicologica, hanno posto in grande evidenza come le condotte aziendali e i modelli produttivi producano dei fenomeni sociali che influenzano profondamente la vita delle persone. Come reazione a tale evidenze si è sviluppato un primo intenso dibattito sulla compatibilità dell'attività organizzativa sulla qualità della vita dei dipendenti che ha avviato un percorso teso al miglioramento delle condizioni di sfruttamento degli esseri umani sui luoghi di lavoro. In tale fase la Responsabilità Sociale d'Impresa consisteva quindi principalmente nell'assicurare idonee condizioni di sicurezza fisica e mentale agli operatori della catena di montaggio, elemento resosi indispensabile sia dalle evidenti condizioni di vita degli operai sia dalla progressiva diminuzione quantitativa della forza lavoro più adatta, principalmente uomini adulti, a soddisfare le necessità delle grandi imprese. Il tutto mentre imperversava un feroce scontro di classe. Le migliori sono state conquistate con durissime mobilitazioni della classe operaia.

Con il cambiamento dei comportamenti di acquisto dei consumatori, sempre più attenti alla qualità dei prodotti, ha acquisito progressivamente maggior valore la capacità delle imprese di innovare. Per sua natura il processo creativo insito nell'innovazione avviene con maggior rapidità ed efficacia nei contesti in cui gli esseri umani possono disporre di un ambiente confortevole, denso di stimoli fisici ed intellettuali e con differenti livelli di specializzazione. In risposta quindi alle esigenze del mercato e facilitate dall'azione delle Istituzioni, le condizioni di lavoro degli addetti passano quindi dall'essere idonee a non alterare eccessivamente l'equilibrio psico-fisico degli esseri umani ad essere orientate al benessere completo degli operatori nello svolgimento della propria attività professionale (la vicenda Olivetti su ogni altra). Ovviamente il processo segnala una tendenza, nel mentre permangono sul campo squilibri, sfruttamento, difficoltà.

La Responsabilità Sociale d'Impresa è divenuto un concetto funzionale non solo ad una più efficace realizzazione dei processi produttivi dell'azienda stessa ma anche uno strumento di marketing. Dopo aver avviato la riduzione delle disparità nelle condizioni di lavoro tra gli addetti, le aziende hanno cominciato ad impegnarsi anche a favore delle comunità. L'evoluzione di questa azione, sempre funzionale ad un posizionamento del brand, è l'attenzione all'impatto ambientale in termini di sfruttamento delle risorse fisiche ed utilizzo delle materie prime, che le imprese stanno velocemente implementando nella fase storica che stiamo vivendo. I consumatori, sempre più sensibili agli evidenti cambiamenti climatici che producono effetti sulle loro vite, sono progressivamente più disponibili a premiare, mediante i propri comportamenti di acquisto, le imprese che hanno un basso impatto sul clima o che realizzano azioni compensative per ridurre gli effetti dell'attività produttiva sull'ambiente.

È fondamentale notare come tali cambiamenti diretti ad una maggior attenzione etica della produzione industriale non sarebbero stati possibili in assenza di politiche pubbliche coerenti ed incentivanti la reale applicazione del principio di eticità dell'azione organizzativa e, più in generale, di solidarietà di cui anche la Costituzione è permeata. L'attività normativa del legislatore, sia a livello nazionale che comunitario come vedremo

in seguito, ha vincolato le imprese alla restituzione di parte del profitto alla collettività, non soltanto per mezzo della tassazione, ma più recentemente anche attraverso la realizzazione di iniziative in cui le imprese stesse realizzano servizi sociali spesso, come nel caso statunitense, deducibili dalle tasse che le aziende stesse pagano allo Stato.

L'attività socialmente responsabile d'impresa trova le sue radici normative nella ricerca della funzione sociale della proprietà. Questo istituto comincia ad essere teorizzato dal costituzionalismo del novecento, nei processi di democratizzazione delle società liberali uscite malconce dalla prima guerra mondiale. La testimonianza più evidente di questa tendenza è senza dubbio la Costituzione di Weimar<sup>1</sup> del 1919 che anticipa in maniera esemplare due temi centrali del secolo breve, giustizia sociale e beni comuni. In particolare l'articolo 153:

“La proprietà obbliga. Il suo uso, oltre che al privato, deve essere rivolto al bene comune”<sup>2</sup>.

Nella scelta terminologica e contenutistica, assai dibattuta e che non nasconde l'influenza delle religioni riformate, si evince la ricerca di un nuovo equilibrio fra interessi dei singoli e i bisogni della collettività. Successivamente al tentativo di Weimar di incorporare la funzione sociale, è importante citare la soluzione ricercata nell'articolo 42 della Costituzione della Repubblica Italiana:

“La proprietà è pubblica o privata. I beni economici appartengono allo Stato, ad enti o a privati. La proprietà privata è riconosciuta e garantita dalla legge, che ne determina i modi di acquisto, di godimento e i limiti allo scopo di assicurarne la funzione sociale e di renderla accessibile a tutti. La proprietà privata può essere, nei casi preveduti dalla legge, e salvo indennizzo, espropriata per motivi d'interesse generale. La legge stabilisce le norme ed i limiti della successione legittima e testamentaria e i diritti dello Stato sulle eredità”.

La formula della *funzione sociale della proprietà* rappresenta già durante i lavori dell'Assemblea Costituente, una importante traguardo, insieme all'articolo 3 comma secondo dove si sottolinea l'impegno della Repubblica a rimuovere le differenze economiche e sociali tra i cittadini.

Piero Calamandrei, padre costituente, considerò appunto la funzione sociale della proprietà il simbolo di quella rivoluzione sociale,

“meglio che mancata, non ancora compiuta: non compiuta nel presente, ma promessa”<sup>3</sup>.

Si tratta di una radicale innovazione del modo di disciplinare la proprietà pubblica e privata e nel modo di coordinare gli interessi dei privati con l'interesse generale. Tirando le somme del dibattito che ha caratterizzato i lavori della Costituente, gli aspetti di proprietà e d'impresa risultano ancora mescolati, con l'intenzione di lasciare alla disciplina d'impresa il quadro specifico da tracciare.

## 2. La Responsabilità sociale d'impresa o *Corporate social responsibility* (Csr) è

---

<sup>1</sup>La Costituzione del Reich tedesco dell'11 agosto 1919 è nota come Costituzione di Weimar, per il nome della Città in cui si è riunita l'Assemblea costituente a causa della situazione critica di Berlino, culminata con l'assassinio di K. Liebknecht e R. Luxemburg. Essa rimase in vigore fino al 24 marzo 1933, data di emanazione della legge sui pieni poteri che abilitò la facoltà di adottare leggi anche per volontà diretta del governo di Hitler.

<sup>2</sup> Weimarer Verfassung, Fünfter Abschnitt: Das Wirtschaftsleben, Art. 153(2°). Trad. ita: <http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/it/d/funzione-sociale/funzione-sociale.htm>.

<sup>3</sup>Si veda [http://archivio.rivistaaic.it/materiali/convegni/laicitacostituzione/s\\_laricca.html](http://archivio.rivistaaic.it/materiali/convegni/laicitacostituzione/s_laricca.html)

“l’attività strategica di natura etica che le imprese intraprendono come maggiori attori economici in relazione alla società”<sup>4</sup>.

L’attenzione da parte del sistema d’impresa per la dimensione ecologica e sociale è conseguenza dell’affermazione di una crisi non solo economico-finanziaria ma di confrontarsi con il concetto di limite che ha coinvolto in maniera trasversale il livello istituzionale e il settore privato. In questo ultimo scorcio di tempo soprattutto la vicenda climatica e l’impronta ecologica di chi produce, cosa, dove e come ha assunto particolare rilevanza, anche nell’ottica dell’economia circolare.

Quella in corso è una crisi multidimensionale che si ripercuote in maniera diretta o indiretta sul tasso di benessere delle popolazioni coinvolte.

“L’impresa socialmente responsabile dovrebbe tener conto per salvaguardare, possibilmente migliorare, la condizione economico-sociale nell’area di influenza dell’impresa stessa”<sup>5</sup>.

I risvolti critici investono dunque la sfera sociale dove da un lato, data la forte influenza di fattori intangibili sulle scelte di consumo, la reputazione diventa elemento essenziale per determinare il successo delle imprese, dall’altro con l’aumento del numero di disastri ambientali e la maggiore sensibilità della collettività spingono il mondo dell’impresa a una maggiore attenzione verso scelte socialmente responsabili. Nonostante l’emergere del principio d’impresa socialmente responsabile sia un fatto recente, è necessario ricostruire il percorso che l’ha originato attraverso un dibattito storico non sempre uniforme. Il contesto storico in cui la nozione si sviluppa è un contesto in primo luogo accademico in cui avanza la necessità di richiedere al mondo delle imprese una risposta maggiore sotto il profilo ambientale e sociale. La prima attestazione di Responsabilità sociale d’impresa viene collocata nel panorama statunitense degli anni ’50. L’americano Howard Bowen in *Social Responsibilities of the Businessman* del 1953 considera

“gli attori economici come vincolati sul piano morale a promuovere quelle politiche economiche e pratiche di comportamento desiderabili per la società”<sup>6</sup>.

In questa fase di capitalismo indiscriminato, il principale soggetto dell’indagine economica si identifica con il grande businessman e non ancora con l’impresa stessa. È necessario attendere gli anni ‘80 per ottenere una rielaborazione del concetto di RSI e una visione etica degli affari con risvolti normativi. La più rilevante è la teoria enunciata per la prima volta nel 1984 da R. Edward Freeman nel suo saggio “*Strategic Management: a stakeholders approach*”<sup>7</sup>. L’espressione stakeholder è divenuta una chiave di lettura essenziale per determinare la prestazione sociale di un’impresa poiché introduce un nuovo soggetto in ambito economico: il portatore di interessi legittimi. La novità di tale teoria è proprio quella di contrapporre alle ricette classiche del liberalismo economico, il valore sociale delle attività economiche dell’impresa senza sottovalutare l’importanza

---

<sup>4</sup>G. Pallavicini, “Responsabilità sociale d’impresa RSI/CSR”, <http://www.giancarlospallavicini.it/economia/rsi>

<sup>5</sup>“Responsabilità sociale d’impresa”, <https://www.pmi.it/tag/responsabilità-sociale-d’impresa>

<sup>6</sup>H.R. Bowen, *Social Responsibilities of the Businessman*, 1953, p.77. Si veda F. Zarri, “Corporate Social Responsibility, un concetto in evoluzione”, *Impronta Etica*, Aprile 2009.

<sup>7</sup>Fu fornita da R. E. Freeman nel suo saggio “*Strategic Management: a Stakeholder Approach*”, Pitman, London 1984. Per approfondimenti: <https://redwardfreeman.com/stakeholder-management/>.

delle questioni relative al profitto e agli sviluppi dell'impresa stessa. Per giungere all'attuale percezione della Rsi non si devono tralasciare gli effetti collaterali della globalizzazione e degli squilibri finanziari che hanno condotto la dottrina maggioritaria tra gli anni '90 e duemila verso un'impostazione definita "socio-economica"; secondo questo approccio,

"l'impresa ha una più ampia responsabilità nei confronti di una vasta gamma di interlocutori"<sup>8</sup>.

L'aumento dell'interesse verso una concreta applicabilità della responsabilità sociale d'impresa come scelta economica necessaria, vede il coinvolgimento delle istituzioni pubbliche in previsione di una conduzione più armoniosa delle dinamiche tra sistema economico locale e nazionale. In questa sua evoluzione, la tesi di fondo della Responsabilità sociale d'impresa si arricchisce con un'aspirazione al raggiungimento di un benessere collettivo inteso come *idea di cittadinanza*<sup>9</sup> che non escluda la cooperazione tra le imprese e sistema pubblico. L'impresa è considerata sempre più un ente necessario per le scelte ambientali ed etiche che fanno della reputazione un fattore soprattutto economico. È, quindi, di fondamentale importanza l'attività dedicata al mantenimento delle relazioni con l'esterno, verso i cosiddetti *stakeholders* e la comunità che ospita l'impresa, instaurando un circolo virtuoso che risulta positivo per tutte le componenti.

3. In relazione al concetto di responsabilità sociale si sono formati modelli di gestione aziendale, (o "*social accountability*") che si integrano con il percorso di produzione legislativa del contesto europeo e internazionale. Una prima codificazione della responsabilità imprenditoriale è avvenuta sotto forma di Codici di comportamento o Carte dei valori. Questi si presentano come documenti ufficiali i cui principi sono dichiarati legittimi o meno in presenza di un comitato etico, organismo preposto a:

"diffondere all'interno dell'azienda la conoscenza del codice, a ricevere le segnalazioni in merito ad eventuali violazioni e a comminare le sanzioni"<sup>10</sup>.

La medesima tipologia di modello, che ha come principali destinatarie le imprese sia di natura for profit sia non profit, è stata riprodotta a livello macroscopico attraverso l'impegno degli stati e dei principali attori del mondo delle relazioni internazionali. Come esempio di notevole importanza *Le linee guida OCSE per le multinazionali*<sup>11</sup>, sono un corpus di raccomandazioni per le imprese che intendono conformare la propria

---

<sup>8</sup>Cfr. nota 6.

<sup>9</sup>Garriga, E., e Melé, D. 2004. "Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory" *Journal of Business Ethics* 53:51–71. Ulteriori approfondimenti si possono trovare: <http://www.bankpedia.org/index.php/it/125-italian/r/22060responsabilita-sociale-d-impresa-enciclopedia>.

<sup>10</sup>Da segnalare è un'interessante iniziativa dell'Agenzia per il terzo settore che nel 2010 ha pubblicato le Linee guida per la redazione del bilancio sociale delle organizzazioni non profit. Grazie a questa pubblicazione anche le organizzazioni del terzo settore possono cimentarsi nella redazione del bilancio sociale.

<sup>11</sup>Le "Linee guida dell'OCSE destinate alle imprese multinazionali" (2011) sono l'unico codice di condotta d'impresa responsabile concordato a livello multilaterale che i governi si sono impegnati a promuovere.

condotta a criteri di responsabilità sociale. Spostandoci nel panorama delle organizzazioni internazionali, la prima ad occuparsi di realizzazione di norme è stata la Social Accountability International (SAI)<sup>12</sup>, nata nel 1997, la quale ha emanato la SA 8000 per assicurare nelle aziende condizioni di lavoro che rispettino la dignità e la tutela dei lavoratori. Lo standard SA 8000 è il più diffuso a livello globale ed il suo vantaggio è quello di essere applicabile in qualsiasi settore imprenditoriale. Lo standard indica otto requisiti specifici legati ai diritti umani ed un singolo requisito relativo alla gestione della responsabilità sociale imprenditoriale:

1. escludere il lavoro minorile ed il lavoro forzato.
2. il riconoscimento di orari di lavoro non contrari alla legge.
3. corrispondere una retribuzione dignitosa per il lavoratore.
4. garantire la libertà di associazionismo sindacale.
5. garantire il diritto dei lavoratori di essere tutelati dalla contrattazione collettiva.
6. garantire la sicurezza sul luogo di lavoro.
7. garantire la salubrità del luogo di lavoro.
8. impedire qualsiasi discriminazione basata su sesso, razza, orientamento politico, sessuale, religioso.

Altro ancora è il noto modello standardizzato AA1000, creato nel 1999 dall'Institute of Social and Ethical Accountability (ISEA) con lo scopo di valutare le attività delle imprese nel campo dell'investimento etico-sociale e dello sviluppo sostenibile.

L'ulteriore conquista nel campo delle norme standardizzate è rappresentata dallo standard ISO 26000, la cui pubblicazione definitiva è avvenuta a novembre del 2010 con l'ampia partecipazione di tutti gli interessati alla responsabilità sociale: imprese, governi, lavoratori, consumatori e organizzazioni non governative. Infine la prossima frontiera della Rsi sarà quella della *Global Reporting Initiative*<sup>13</sup>, di dar vita ad un unico documento mondiale, il bilancio integrato, nel quale condensare i risultati finanziari, ambientali, sociali e di governance.

4. Volgendo verso il panorama istituzionale europeo, l'impegno UE nei confronti della responsabilità sociale d'impresa fa la sua prima comparsa con l'appello lanciato dai leader dei paesi membri in occasione del Vertice Europeo di Lisbona.

L'anno successivo, la Commissione ha pubblicato il Libro Verde con lo scopo di divulgare un chiaro quadro direzionale per la responsabilità sociale delle imprese. La RSI è definita in quest'ultimo come:

“un'integrazione volontaria delle preoccupazioni sociali ed ecologiche delle imprese nelle loro operazioni commerciali e nei loro rapporti con le parti interessate”.

---

<sup>12</sup>La Social Accountability International (SAI) è una organizzazione non governativa che si occupa della tutela dei diritti umani dei lavoratori. Link: <http://www.sai-intl.org/index.cfm?fuseaction=Page.ViewPage&pageId=472>

<sup>13</sup>La Global Reporting Initiative (GRI), è un'organizzazione non profit resasi indipendente nel 1997 dal *Coalition for Environmentally Responsible Economies* e promuove la sostenibilità economica, ambientale e sociale adottando un approccio multistakeholder

Un percorso che l'Unione, nelle vesti della Commissione Europea, prosegue nel 2006 con una nuova comunicazione intitolata "Il partenariato per la crescita e l'occupazione: fare dell'Europa un polo di eccellenza in materia di responsabilità sociale delle imprese".

Un quadro di riferimento per le principali parti coinvolte, in modo da produrre effetti positivi per lo sviluppo sostenibile e per il livello occupazionale in Europa. Dopo ben dieci anni la Commissione Europea riesamina la nozione di Responsabilità sociale d'impresa, espressa nel Libro Verde, proponendone un superamento in termini di contenuto con la Comunicazione UE n. 681 del 2011, la quale mira a considerare "la responsabilità delle imprese per gli impatti che hanno sulla società". Il carattere distintivo che emerge dalla nuova definizione europea presenta una responsabilità capace di tenere insieme i fattori economico, sociale, ambientale per applicarli all'azienda, dal confronto con gli *stakeholders* al consumatore. Il comportamento delle imprese è quindi socialmente responsabile solamente se rappresenta un valore aggiunto in maniera sostenibile rendendo il sistema comunitario più competitivo, assicurandone la gestione del rischio in modo responsabile mantenendo tuttavia valide le ambizioni economiche.

La comunicazione n.681 introduce inoltre un'accurata panoramica dei principi su chi si fonda la Rsi:

- sostenibilità, uso consapevole ed efficiente delle risorse ambientali;
- volontarietà, intesa come attività che coinvolge gli interessi primari dell'ente;
- trasparenza, dialogo con i vari portatori di interessi;
- qualità, in termini di prodotti e della loro produzione;
- integrazione, azione coordinata delle varie attività verso obiettivi e valori condivisi.

Infine, in prospettiva della Strategia Europa 2020, si menziona l'obiettivo di rinnovo strategico per promuovere la responsabilità sociale delle imprese come elemento essenziale per garantire la fiducia a lungo termine di dipendenti e consumatori.

In linea con tale indirizzo, sono state approvate dal Parlamento europeo due risoluzioni d'iniziativa: la prima si esprime favorevolmente sul sostegno europeo alle iniziative globali nel settore e al nuovo approccio multilaterale che coinvolge un maggior numero di *stakeholders*; la seconda traccia le nuove misure che le imprese dovranno seguire per la propria politica di RSI e migliorare il proprio impatto sulla società. Pertanto come emerge dai modelli standardizzati, dalla direzione presa dall'Unione Europea e dai modelli internazionali (ONU, OCSE) la responsabilità sociale d'impresa si è spogliata di primo stadio di indeterminatezza, causato dall'originario dibattito accademico, ed è divenuta concretamente operativa. Tuttavia, nonostante gli evidenti e numerosi progressi fatti rimangono aperte sfide importanti, con la speranza che molte delle imprese in UE non ancora pienamente meritevoli, integrino le questioni sociali e ambientali nella loro strategia aziendale.

5. Sebbene si stenti con l'implementazione degli strumenti messi in campo a livello nazionale e internazionale, vi è comunque una chiara direzione verso l'assunzione di una maggiore responsabilità sociale, una responsabilità che deve essere suddivisa tra imprese e territori. Uno degli aspetti innovativi degli ultimi anni è la crescita della sensibilizzazione degli investitori nazionali ed internazionali nel canalizzare ed accumulare risorse economiche e capitali risparmiati verso progetti di investimento sostenibili e responsabilità mediante attività di Finanza Sostenibile.

I Fondi Etici ne sono un esempio emblematico: si tratta di fondi comuni di investimento preferiti dai piccoli risparmiatori che intendono investire sui mercati con un approccio etico o socialmente responsabile. Infine è doveroso citare la forma di investimento responsabile più evoluta, l'engagement che si fonda sul ruolo che gli investitori hanno

nello stimolare le aziende ad assumere comportamenti sostenibili e responsabili nel medio-lungo periodo, partecipando attivamente alle attività di management dell'impresa. Da ultimo lo scopo della politica di responsabilità sociale rimane quello di diffondere tali pratiche non solo per rispettare i valori eticamente sostenibili, ma anche in termini di vantaggio competitivo per le imprese basato su trasparenza e reputazione. Su questo terreno il ruolo crescente dei consumatori responsabili e informati farà, nei prossimi anni, certamente la differenza.

### Riferimenti bibliografici

- BONINI, M. (2001), *Il potere costituente del popolo tedesco*, Milano: Giuffrè
- BOWEN H.R. (1953), *Social Responsibilities of the Businessman*, p.77
- SMERIGLIO, M. (2001), *Impresa sociale ed empowerment territoriale*, in “Rassegna di Servizio Sociale” numero 1/2001, Roma: EISS
- SMERIGLIO, M. (2019), *L'impresa sociale. L'anima e le forme*, Roma: Anicia
- ZARRI F. (2009), *Corporate Social Responsibility, un concetto in evoluzione*, Impronta Etica, Aprile 2009
- FREEMAN R.E. (1984), *Strategic Management: a Stakeholder Approach*, Pitman, London 1984. Per approfondire: <https://redwardfreeman.com/stakeholder-management/>
- GARRIGA, E., MELÉ, D. (2004), *Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory*, Journal of Business Ethics 53:51–71. Ulteriori approfondimenti: <http://www.bankpedia.org/index.php/it/125-italian/r/22060responsabilita-sociale-d-impresa-enciclopedia>
- WEIMARER VERFASSUNG, FÜNFTER ABSCHNITT: DAS WIRTSCHAFTSLEBEN, Art. 153(2°). Trad. ita: <http://www.encyclopedia-juridica.biz14.com/it/d/funzione-sociale/funzione-sociale.htm>

### Sitografia

- <https://www.pmi.it/tag/responsabilita-sociale-d-impresa>
- <https://www.eticasgr.it/blog/responsabilita-sociale-impresa-italia/>
- <http://imprese.regione.emilia-romagna.it/rsi/doc/la-responsabilita-sociale-d-impresa>
- <http://imprese.regione.emilia-romagna.it/rsi/doc/carta-dei-principi-di-responsabilita-socialeimpresa>
- <http://www.osservatoriosocialis.it/2018/06/22/viii-rapporto-impegno-sociale-delle-aziende-italia/>
- <https://www.eticasgr.it/il-nostro-investimento-responsabile/engagement/>
- <https://www.eticasgr.it/il-nostro-investimento-responsabile/microfinanza-e-crowdfunding/>
- <https://www.eticasgr.it/offerta-per-clienti-privati/fondi-etici/>
- [http://asbl.unioncamere.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=979:la-responsabilita-socialeimpresa&catid=101:csr&Itemid=164](http://asbl.unioncamere.net/index.php?option=com_content&view=article&id=979:la-responsabilita-socialeimpresa&catid=101:csr&Itemid=164)
- [https://it.wikipedia.org/wiki/Responsabilità\\_sociale\\_d%27impresa](https://it.wikipedia.org/wiki/Responsabilità_sociale_d%27impresa)
- <https://www.informazionefiscale.it/Responsabilita-sociale-di-impresa-definizione-teoria-Friedman>
- <http://www.bankpedia.org/index.php/it/125-italian/r/22060-responsabilita-sociale-d-impresa-enciclopedia>
- [https://www.accredia.it/app/uploads/2015/09/5989\\_Edizione\\_2015\\_della\\_9001.pdf](https://www.accredia.it/app/uploads/2015/09/5989_Edizione_2015_della_9001.pdf)
- [https://www.ikea.com/ms/it\\_IT/report-IKEA/index.html](https://www.ikea.com/ms/it_IT/report-IKEA/index.html)

[https://www.ikea.com/ms/it\\_IT/pdf/report/IKEA-report-sostenibilita-estratto-2018-b.pdf](https://www.ikea.com/ms/it_IT/pdf/report/IKEA-report-sostenibilita-estratto-2018-b.pdf)  
<https://www.adiconsum.it/files/pdf/Dossier-training.pdf>  
[http://www.csspd.it/download/  
ALLEGATI\\_CONTENTUTI/csrgreenpaper\\_it.pdf](http://www.csspd.it/download/ALLEGATI_CONTENTUTI/csrgreenpaper_it.pdf)  
<https://www.comune.vicenza.it/file/188713-regbilpart.pdf>  
[http://archivio.rivistaaic.it/materiali/convegni/laicitacostituzione/s\\_lariccia.html](http://archivio.rivistaaic.it/materiali/convegni/laicitacostituzione/s_lariccia.html)  
<http://www.giancarlopallavicini.it/economia/rsi>  
<https://www.pmi.it/tag/responsabilita-sociale-d'impresa>  
<http://www.sa-intl.org/index.cfm?fuseaction=Page.ViewPage&pageId=472>



# SCUOLA-LAVORO E SOLIDARIETÀ: UN'ALTERNATIVA PEDAGOGICA NELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E MONDO DEL LAVORO\*



FRANCESCA BETTI  
Filcams Cgil  
[fbetti@tosc.cgil.it](mailto:fbetti@tosc.cgil.it)

PATRIZIA LOTTI  
Indire  
[p.lotti@indire.it](mailto:p.lotti@indire.it)

## Abstract

*The neoliberal educational policy encouraged competitiveness and individualism, into a post-democratic drift. The democratic renaissance can only be made by the increase of a new social capital, by the support of a community-oriented rather than a specialist thinking that originates above participation, design and political democratic actions, connected with the development of learning.*

*Can Service Learning pedagogical approach contrast this post-democratic tendency in support of development of well-integrated individuals instead of only competent and competitive makers? This proposal has its roots in social pedagogics and in activism of last century and certainly fits the idea of person that is in the Italian Constitution. The fulfilment of Service Learning projects in the context of the 'Softskill and career counselling' program, by complement each other the instruction of fieldwork and the social skills of civic engagement, represents the third via of framework development, which relates this approach with the socialist pedagogy of work.*

**Keywords:** *Service Learning, Democracy, Solidarity, Engagement, School-work alternation, Soft-skills and career counseling.*

## Sunto

*La politica educativa neoliberista ha incentivato competitività e individualismo, generando una deriva post-democratica. La rinascita democratica può essere data dalla crescita di nuovo capitale sociale, attraverso il sostegno di un pensiero comunitario anziché specialistico, che parta da partecipazione, progettazione e azione politica democratica, collegate allo sviluppo degli apprendimenti.*

*L'approccio pedagogico del Service-Learning può contrastare la deriva post-democratica, dato che è volto alla crescita di "persone complete" anziché di soli produttori competenti e competitivi? Questa proposta fonda le sue radici nella pedagogia sociale e nell'attivismo del secolo scorso e risponde all'idea di persona della Costituzione italiana. La realizzazione di progetti di Service-Learning nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, integrando la didattica del lavoro sul campo con finalità sociali di partecipazione civica, costituisce la terza via di sviluppo del framework, che collega questo approccio alla pedagogia socialista classica del lavoro.*

**Parole chiave:** *Service Learning, Democrazia, Solidarietà, Partecipazione attiva, Alternanza scuola-lavoro, Percorsi Competenze Trasversali e Orientamento.*

---

\* Benché il presente lavoro sia il risultato dello studio e delle riflessioni condivisi dalle autrici, è possibile attribuire a Francesca Betti il primo e secondo paragrafo, a Patrizia Lotti il terzo e il quarto.

1. La Legge 30 dicembre 2018, n. 145<sup>1</sup>, ha apportato modifiche alla disciplina dei percorsi di Alternanza scuola-lavoro (ASL), che a partire dall'anno scolastico 2018/19 sono stati rinominati *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO). Nelle *Linee Guida inerenti ai PCTO*<sup>2</sup> compare il *Service Learning* (SL) come una delle tre modalità per lo sviluppo delle competenze trasversali e l'orientamento, in alternativa all'*Educazione all'imprenditorialità* e alla *Metodologia dell'impresa in azione* (MIUR 2019). In Italia ASL e SL erano già stati introdotti come percorsi finalizzati a obiettivi differenti: l'ASL per lo sviluppo di competenze e la connessione dell'apprendimento scolastico all'ambiente lavorativo, il SL per l'educazione alla cittadinanza attiva mettendo in relazione l'apprendimento scolastico con il servizio alla comunità (Betti e Lotti, 2018). Due metodologie dai percorsi autonomi che sembrano avere in comune soltanto la capacità di portare il sapere "oltre l'aula" (Fiorin, 2016), la scuola ad "abitare fuori" (Pazzi, 2018) dalle proprie mura, ma che sono anche "entrambe antitesi e sintesi di innovazione e tradizione" (Betti *et al.*, 2018, 29). Se da un lato il SL è una "vecchia innovazione riscoperta"<sup>3</sup> perché trae origine da pedagogie di circa un secolo fa (da Dewey a Freire, passando per gli italiani Borghi, Dolci, Gramsci, don Milani, ecc.), dall'altro l'ASL non è né una novità, né una peculiarità italiana e il suo inquadramento neoliberista è stato egemonico a livello europeo negli ultimi decenni.

L'obbligatorietà dei percorsi per tutte le studentesse e gli studenti negli ultimi tre anni di tutti gli ordini delle scuole secondarie di secondo grado, introdotta dalla Legge 107/2015 (cd. *Buona Scuola*)<sup>4</sup> è stata il frutto di un iter «che ha visto il predominio degli asset economici su quelli sociologici e quindi la supremazia del neoliberismo» (Betti *et al.*, 2018, p. 30), dove educazione e formazione sono state progressivamente concepite come strumenti di politica attiva del lavoro e l'economia ha guidato le scelte del sistema scolastico<sup>5</sup>.

A partire dall'anno scolastico 2016/17, l'obbligatorietà del monte ore di ASL, da poter svolgere dentro e fuori dall'aula, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche, ha determinato la moltiplicazione di richieste ad un mondo produttivo spesso formato da micro-realtà lavorative, oltre che la proliferazione di percorsi individuali, senza garanzia di qualità. Quello che doveva essere un "percorso di crescita dei saperi e delle competenze e di orientamento a disposizione di tutte le studentesse e gli studenti a prescindere dal luogo in cui vivono" si è trasformato, spesso, in un'esperienza senza alcun obiettivo formativo, incoerente rispetto al *curriculum* scolastico, in cui l'ASL da metodologia didattica è divenuta strumento del mercato del lavoro "sia sotto il profilo della sostituzione di manodopera, sia sotto quello del dumping contrattuale soprattutto nelle transizioni e negli inserimenti lavorativi dove l'alternanza va a sostituire, insieme ai tirocini extracurricolari, le varie forme di apprendistato" (Camera del Lavoro Metropolitana di Firenze, 2017, p. 5)<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Legge di Bilancio 2019, relativa al Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021

<sup>2</sup> <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>

<sup>3</sup> Così lo ha definito Maria Nieves Tapia, direttrice e fondatrice di CLAYSS (*Centro Latinoamericano di Aprendizaje y Servicio* - <http://www.clayss.org/>) al 21° Seminario International di Aprendizaje y Servicio solidario tenutosi il 23-24 agosto 2018 a Buenos Aires, Argentina.

<sup>4</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

<sup>5</sup> Nel quadro di risposta alle Direttive della Comunità Europea, la prima è la L 196/1997 *Norme in materia di promozione nell'occupazione*, le norme nel campo dell'istruzione sono successive, a partire dalla L 53/2003, che fra i 15 e i 18 anni consente «una alternanza di periodi di studio e di lavoro con convenzioni che non costituiscono un contratto di lavoro individuale».

<sup>6</sup> La Guida per delegati e delegate sull'alternanza scuola-lavoro è stata redatta nel 2017 dalla Camera del Lavoro Metropolitana di Firenze (CdLMF), in collaborazione con componenti delle varie federazioni provinciali e la rappresentanza della Rete degli Studenti Medi di Firenze e pubblicata col titolo *L'alternanza*

La lettura incrociata del *Focus ASL* dell'Ufficio statistica e studi del MIUR e del *Rapporto Prove INVALSI*<sup>7</sup> palesa alcune criticità di questi percorsi. Nell'a.s. 2015/16, con l'avvio della loro obbligatorietà nelle classi terze, in quasi tutte le regioni i percorsi sono stati attivati con percentuali uguali o superiori al 90%, con le eccezioni di Sicilia e Campania che hanno avuto percentuali inferiori all'80%; dato confermato in Campania anche nell'anno successivo. Inoltre le maggiori percentuali di strutture ospitanti sono risultate essere in Lombardia e Veneto, a discapito della Campania, che presenta uno dei dati più bassi, nonostante sia una delle regioni scolasticamente più popolate.

Il *Rapporto Prove Invalsi 2018* rileva l'aumento delle differenze con il progredire del grado scolastico: dalla seconda classe primaria alla seconda secondaria di secondo grado, i risultati nelle prove di Italiano e Matematica delle macro-aree si allontanano progressivamente fra Sud e Nord e le divergenze non significative dal punto di vista statistico della primaria diventano rilevanti nella secondaria di primo grado e si consolidano ulteriormente nella scuola secondaria di secondo grado, con più alte percentuali di alunne/i con *status* socio-economico basso che non raggiungono livelli adeguati nelle prove; riscontrando esiti preoccupanti in Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

In sintesi, i percorsi ASL, personalizzati e differenziati fin dal monte-ore fra ordini di scuola, si collocano a valle di un sistema scolastico già fortemente diseguale, andando a consolidare la differenza, già indagata un secolo fa da Gramsci, tra dirigenti e subalterni e a rafforzare l'egemonia culturale neoliberista. In questo quadro normativo la scuola si fa "strumento per lo sviluppo economico che prepara il capitale umano necessario al sistema produttivo (paradigma funzionalista) e insegna alle/ai giovani ad adattarsi alle esigenze dell'impresa" (Betti *et al.*, 2018, p. 30) visione, quest'ultima, in contrasto con il nostro dettato costituzionale. Le nuove indicazioni delle *Linee Guida per i PCTO*<sup>8</sup> possono invece consentire di reinquadrare la loro finalità in una prospettiva meno funzionale alla richiesta immediata del mercato e più incline al rafforzamento dello sviluppo culturale e sociale di tutte le studentesse e gli studenti.

2. La *Costituzione italiana* è entrata in vigore il 1° gennaio 1948, a tre anni dalla Liberazione del Paese e dalla fine della Seconda guerra mondiale. In quanto reazione a un periodo di oppressione è profondamente democratica e il suo elemento caratterizzante è la persona, intesa, come dice Smuraglia (2018)<sup>9</sup>, "non come individuo singolo e isolato ma collocata nella trama dei rapporti sociali, vista nella coerenza della sua vita e della sua situazione sociale, delle sue difficoltà e limitazioni, in un mondo pervaso di disuguaglianze", inquadrata in modo non statico ma dinamico, "in quanto titolare di diritti e doveri, proiettata verso lo sviluppo non solo economico ma sociale e culturale". Un'idea di persona così concepita può realizzarsi soltanto attraverso il lavoro e nel quadro di un sistema che garantisca libertà, uguaglianza, dignità, ovvero all'interno dell'inscindibilità degli articoli 1-3-4.

L'articolo 1 sancisce il lavoro come fondamento della Repubblica Italiana e come attitudine fondamentale per lo sviluppo e la realizzazione della persona che, aggiunge l'articolo 3, può avvenire solo in condizioni di libertà e in un contesto di uguaglianza, motivo per cui il legislatore impone ai governi di farsi carico della rimozione degli ostacoli che ne impediscono la garanzia non solo formale ma sostanziale [...]. L'articolo 4, infine, unisce i fondamenti

---

che vogliamo sul sito della CdLMF: <https://cgilfirenze.it/wp-content/uploads/2018/07/Guida-Alternanza-scuola-lavoro.pdf>

<sup>7</sup>[https://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus\\_ASL\\_2015\\_2016\\_v4.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_ASL_2015_2016_v4.pdf),

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus\\_ASL\\_2016\\_2017.pdf/b25882a9-4649-4057-b337-f3937f23475a?version=1.0](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus_ASL_2016_2017.pdf/b25882a9-4649-4057-b337-f3937f23475a?version=1.0),

[http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2018/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2018.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf)

<sup>8</sup> <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>

<sup>9</sup> Presidente Emerito ANPI

degli articoli 1 e 3 e riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro, stabilendo che è compito della Repubblica promuovere le condizioni che lo rendano effettivo, affinché tutte le persone, secondo le proprie possibilità possano contribuire al progresso materiale e spirituale della società. (Betti et al., 2018, p. 31)

Nella Costituzione trova, quindi, fondamento la formazione del ‘capitale umano’ ma nell’ottica della formazione integrale dell’individuo, inteso non solo come produttrice/produttore, ma anche e soprattutto come futura/o cittadina/o (paradigma critico, dello ‘sviluppo umano’), un’idea di scuola come comunità democratica e pluralista che garantisca una piena crescita intellettuale e morale delle cittadine-lavoratrici e dei cittadini-lavoratori (Baldacci, 2014). Nel legame indissolubile tra gli articoli 1-3-4 si individua il nesso formativo tra istruzione, lavoro e democrazia che consente di superare la visione meramente pragmatico-funzionalista proposta nella Legge 107/2015.

In contrasto con la visione funzionalista che guidava l’obbligatorietà dell’ASL nella legge 107, il progetto *Scuola-lavoro e solidarietà*, realizzato dal 2016/17 per volontà dell’associazione professionale Proteo Fare Sapere e dalla Federazione Lavoratori della Conoscenza (FLC) della Toscana con il coinvolgimento iniziale di sei istituzioni scolastiche, ha preso avvio da qui: è la nostra *Carta costituzionale* a indicare una ‘nuova’ direzione per l’ASL. Anticipando le nuove indicazioni per i PCTO, *Scuola-lavoro e solidarietà* narra la storia di un incontro tra scuola e lavoro, attraverso l’incontro di ASL e SL, sulla via della solidarietà. Non a caso quest’ultimo termine è presente fin dal titolo del progetto, per indicare il riferimento alle pratiche argentine di *Aprendizaje y Servicio Solidario* (AYSS) più che a quelle statunitensi<sup>10</sup> di SL e testimonia quindi “una qualificazione fondamentale, un’antropologia diversa” (Rota, 2012, p. 5). La sperimentazione avviata con le scuole toscane infatti ha voluto valorizzare, attraverso la parola solidarietà, il concetto di ‘comunità educante’, così come espresso nel nuovo contratto collettivo nazionale del comparto di istruzione e ricerca, il cui articolo 24, definisce la scuola:

una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona», di cui fanno parte «il dirigente scolastico, il personale educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico, ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla comunità nell’ambito degli organi previsti dal D.LGS. n. 297/1994. (CCNL Istruzione e ricerca relativo al personale del comparto istruzione e ricerca - Triennio 2016-2018)<sup>11</sup>

Nella progettazione dei percorsi, quindi, sono stati coinvolti “gruppi classe nella loro interezza, in un’ottica di ricerca-azione che alla formazione degli studenti ha unito quella degli insegnanti nel processo di apprendimento-insegnamento” (Betti e Lotti, 2018, p. 29).

*Scuola-lavoro e solidarietà* ha rappresentato la sublimazione del confronto-incontro tra ASL e SL, grazie al quale è stato possibile superare l’eterno dibattito della preminenza della teoria sulla prassi, poiché il SL “si presta ampiamente alla realizzazione di progetti e di esperienze che contribuiscono a offrire alla scuola l’immagine di un’istituzione viva, ancorata alla realtà, ‘inclusa’ nella società e funzionale al miglior sviluppo di questa” (Rosati, 2016, p. 57) e dunque ha conferito un valore aggiunto alle esperienze di ASL, consentendo a studentesse e studenti, non solo di entrare in contatto con la realtà socio-

<sup>10</sup> Nel contesto nordamericano in cui tutto ruota attorno all’individuo il *Service Learning* è improntato sul concetto di “responsabilità individuale” mentre nelle pratiche latinoamericane di *Aprendizaje y Servicio Solidario*, invece, è centrale il concetto di fratellanza, l’idea che nessun individuo possa uscire dai guai da solo (Rota, 2012: 5).

<sup>11</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/06/20/141/so/33/sg/pdf>

lavorativa circostante, ma anche a prendere consapevolezza dei relativi problemi e a proporre soluzioni, a farsi quindi non solo buone/i lavoratrici e lavoratori, ma anche cittadine/i responsabili e partecipi. In sintesi il confronto parallelo tra ASL e SL, tramite il loro incontro ha generato un'ASL che potremmo definire 'solidale', richiamando *La difficile scommessa* (Laporta, 1975) della comunità educante e fornendo un contributo al dibattito contemporaneo sul *lifedeep learning*<sup>12</sup>. Oltretutto, agito all'interno della pratica istituzionalizzata dell'ALS, il SL "diventa esso stesso potenziale oggetto di istituzionalizzazione" (Betti *et al.*, 2018, 30) e in tal senso *Scuola-lavoro e solidarietà* è stato un 'precursore dei tempi'.

La conoscenza del SL in Italia d'altra parte è relativamente recente, non esiste ancora molta letteratura nazionale e quella esistente è basata soprattutto sullo scambio orizzontale di buone pratiche, spesso poco consapevoli del quadro teorico. Prima del riferimento nelle *Linee Guida per i PCTO*, gli interventi ministeriali in materia si limitano a due: oltre il documento *Una via italiana per il Service Learning*<sup>13</sup>, pubblicato a fine 2018 a chiusura della sperimentazione ministeriale, nell'anno scolastico 2016/17 sono state istituite le *Olimpiadi del Service Learning*, un *contest* rivolto "alle studentesse e agli studenti delle scuole di I e II ciclo, statali e paritarie, al fine di promuovere la diffusione di un approccio pedagogico che coniuga servizio e apprendimento, potenzia situazioni didattiche che favoriscono la maturazione di competenze disciplinari, trasversali e di cittadinanza"<sup>14</sup> con premio finale per tutte le scuole. Anche in termini di rete c'è ancora molto da fare: sul territorio nazionale convivono varie esperienze che però faticano a diventare sistema. Tra le più consolidate: il movimento *Avanguardie Educative*<sup>15</sup> che riconosce il SL fra le idee innovative delle dimensioni dello spazio, del tempo e della didattica e la *Scuola di Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà* (EIS)<sup>16</sup> attivata dall'Università LUMSA. Su impulso del progetto *Europe Engage*<sup>17</sup> invece si sta strutturando la rete delle università sul SL. Infine, nel 2019 *Fondazione UIBI*<sup>18</sup>, *INDIRE* e *Scuola di Alta Formazione EIS-Lumsa* hanno realizzato il *Primo Convegno Internazionale sul Service Learning*<sup>19</sup>.

Negli Stati Uniti<sup>20</sup> e in America Latina<sup>21</sup>, con denominazioni diverse, il SL conta su progetti e ricerche ultradecennali, ma anche in Europa ci sono realtà più consolidate della nostra a cui guardare. Una rete a cui ispirarsi, nell'auspicabile costruzione di quella italiana, è la *Red spagnola de Aprendizaje y Servicio*<sup>22</sup> (REDAPS), la cui diffusione istituzionale e territoriale è iniziata nel 2003. Si tratta di una rete formata da piccole reti capillarmente diffuse nel territorio, con la finalità di condividere e diffondere la conoscenza sulle esperienze di SL, costituita in percentuale dal 35% di associazioni, il

---

<sup>12</sup> Il *lifedeep learning* evidenzia le radici profonde della dimensione circolare, dove i continui mutamenti in atto orientano i luoghi dell'informale quali generativi di competenze e capacità che compenetrano i contesti formali dell'apprendimento. Diffuso a partire dalla conferenza UNESCO *Challenges and Opportunity for EU Education Systems 2008*, tenutasi in Brasile nel 2009, il concetto della terza dimensione affiancava già quelli di *lifelong e lifewide* nel rapporto Faure, *Learning to be*, pubblicato nel 1972, dove fu introdotta l'espressione di "società della conoscenza" e le tre dimensioni dell'apprendimento venivano accompagnate al termine *education*, che nei decenni successivi è stato sostituito con *learning*.

<sup>13</sup> <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>

<sup>14</sup> <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2017/05/regolamento.pdf>

<sup>15</sup> <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

<sup>16</sup> <https://www.lumsa.it/eis>

<sup>17</sup> *Developing a culture of civic engagement through service-learning within higher education in Europe* - <https://europeengage.org/>

<sup>18</sup> <http://www.fondazioneuibl.it/>

<sup>19</sup> <http://www.indire.it/2019/03/18/a-maggio-a-lucca-il-convegno-internazionale-sul-service-learning/>

<sup>20</sup> IJRSLCE: <http://www.researchslce.org/the-ijrslce/>

<sup>21</sup> CLAYSS: <http://www.clayss.org/>

<sup>22</sup> <https://aprendizajeservicio.net/>

29% di centri educativi, il 25% di università, il 9% di comuni, il 7% di centri di formazione professionale docenti.

**3.** Il rapporto fra scuola e mondo del lavoro si porta dietro il riferimento alle competenze, che nel loro essere un termine dai confini semantici piuttosto ampi, in ambito educativo sono indicate sia per alludere ad una didattica innovativa, sia per accusare la decadenza del sistema scolastico, sia per facilitare lo scambio fra sistemi, sia per adeguarsi burocraticamente alle indicazioni normative (Benadusi e Molina, 2018). Il loro riferimento è di solito utilizzato per sottolineare l'esigenza di superare l'insegnamento di tipo trasmissivo e dichiarativo, ma paga l'essere stato diffuso dalle scienze per l'organizzazione del lavoro, in relazione all'esigenza di superare il modello fordista e forse per questo è avvertito come estraneo dalla scuola che si vorrebbe cambiare.

In seguito al Rapporto Faure del 1972, l'economia ha spostato l'attenzione dal capitale fisico a quello umano, ritenuto più importante ai fini dello sviluppo tecnologico. Inoltre, se fino ad allora la sua misurazione era essenzialmente quantitativa (livello di scolarizzazione, tasso di alfabetizzazione, spesa pubblica in istruzione ecc.), dagli anni settanta del secolo scorso si è affermata la volontà di una rilevazione più qualitativa dell'istruzione, alla ricerca della misurazione delle *performance* degli studenti con test standardizzati.

Il gruppo delle grandi imprese, riunito dal 1983 nella *European Round Table of Industrialists* (ERT), ha analizzato le politiche europee e formulato raccomandazioni utili al perseguimento dei propri obiettivi strategici. Il rapporto *Educazione e competenza in Europa* (1989) sottolineava l'importanza strategica della formazione e dell'educazione per la competitività europea e perorava il "rinnovamento accelerato dei sistemi d'insegnamento e dei loro programmi". Nel successivo *L'istruzione per gli europei. Verso la società della conoscenza* (1995)<sup>23</sup>, la lobby invitava contemporaneamente gli industriali a prendere parte attiva allo sforzo educativo e i responsabili politici a "coinvolgere le industrie nelle discussioni concernenti l'educazione". Sono stati proprio i lavori della ERT a influenzare l'avvio della politica europea in ambito educativo, a partire dall'articolo 126 del Trattato di Maastricht e il successivo Libro Bianco *Insegnare e imparare: verso la società cognitiva* (1996)<sup>24</sup>, dove si afferma che è strategico aiutare l'Europa a "diventare l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di una crescita economica duratura". La significazione di 'competenze' come qualitativamente misurabili e soprattutto associate alla competitività soggiace quindi ad un progetto pedagogico ampio, nel quale il pensiero neoliberista vede il sistema educativo esclusivamente in funzione delle esigenze produttive e conseguentemente lo incarica di formare produttori competenti e dotati di una mentalità competitiva, trascurando la formazione dei giovani come futuri cittadini, tanto che in questa ottica, la stessa scuola è inquadrata come un'azienda e i singoli istituti sono posti in concorrenza nel mercato della formazione (Baldacci, 2019).

Come reazione alla significazione delle competenze quali costruito competitivo di produttività, si polarizza un dibattito formato da chi, ritenendo di perseguire una didattica 'seria', basata sulla trasmissione delle conoscenze, si contrappone a una didattica per competenze, ridotte a stratagemma politico economico che tende alla semplificazione degli standard attesi, finalizzata alla produzione di un normotipo acritico e sfruttabile. Questa contrapposizione, attraverso il rifiuto *tout-court* delle competenze, di fatto allontana tutte le istanze innovative della didattica attiva del novecento, senza neppure riuscire a contrastare la pressione dell'attuale sistema di sviluppo, che attraverso l'ossessione per la misurazione delle *performance* cerca di ottenere risultati spendibili nel

---

<sup>23</sup> <https://ert.eu/focus-areas/>

<sup>24</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>

breve periodo sul mercato del lavoro. D'altra parte la pressione del modello di sviluppo neoliberista è molto più pervasiva e ha radici implicite nella razionalità meccanicistica di cui è ormai imbevuta l'amministrazione dell'istruzione e non solo. Occorrerebbe riconoscere che "proprio la statica incapacità del sistema scolastico di risemantizzare e ristrutturare il proprio spazio in senso pedagogico l'ha reso pronò alle richieste economicistiche, mentre sbandierava ipocritamente la bandiera del suo approccio 'formativo' che intanto andava e va realizzando quote rilevanti di dispersione" (Fabbri, 2019, p. 31).

Tutto il movimento di rinnovamento pedagogico del secolo scorso ha ricercato uno sviluppo di conoscenze costruito a partire dall'accompagnamento di azione e riflessione delle allieve e degli allievi. Se è vero che il termine competenza si è diffuso solo negli ultimi decenni e in relazione alla politica pedagogica neoliberista, il suo concetto di fondo è legato alla critica dei metodi di insegnamento tendenti al verbalismo e alla richiesta di imparare a parlare degli argomenti senza consapevolezza o capacità di trasporli fuori dal contesto scolastico. La competenza in realtà è un concetto complesso, definibile sia sul piano della *performance* sia su quello delle operazioni cognitive necessarie all'esecuzione, implica il 'sapere' e il 'saper-fare', la cognizione e la metacognizione ed è connesso agli aspetti affettivi legati alla motivazione. D'altra parte questi vari aspetti non sono chiaramente separabili in forma 'algoritmica', come avviene per le abilità, bensì si amalgamano nel corso dell'esperienza. In tal senso la realizzazione di un curriculum per competenze non è una riduzione delle conoscenze ai minimi termini necessari alla manifestazione di abilità facilmente misurabili, ma la costruzione di un sapere consapevole ed efficace, appreso grazie alla guida di un/a docente esperto/a (Baldacci, 2010).

Il riferimento pedagogico e didattico alle competenze consente quindi di delineare un apprendimento "trasformativo" nel contesto della "società liquida", dove lavoratori e lavoratrici rappresentano "gli elementi più facilmente smaltibili e sostituibili del sistema economico" (Bauman, 2002, p. 175), per questo occorre lo sviluppo di un apprendimento attivo, che permetta di contrastare la contemporanea forma di oppressione e dominazione.

L'ideologia neoliberale si sforza di spiegarci e di farci vedere la globalizzazione come qualcosa di naturale o quasi, e non come un risultato della storia [...]. Il discorso ideologico della globalizzazione cerca di mascherare che essa viene rimpinguando la ricchezza di pochi e contemporaneamente viene acutizzando la povertà e la miseria di milioni di altri. (Freire, 2004, p. 100-101)

La comprensione in senso pedagogico delle competenze può quindi consentire la riproposizione di un rapporto polemico e trasformativo della società nel suo insieme, ma la semplice apertura del curriculum scolastico alle conoscenze del mondo del lavoro, alla realizzazione di uno *stage*, non è di per sé trasformativo del modello didattico trasmissivo, rischiando di accumulare, nel percorso educativo di studenti/sse, altre 'verità' da accettare. Solo un'educazione non "bancaria", ma problematizzante che, attraverso il dialogo, rompe il mutismo paralizzante degli oppressi, ricordando loro di essere delle donne e degli uomini "sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare" (Freire, 2004, p. 45) può davvero consentire di trasformare e dare nuovo significato al sistema educativo.

Se nell'economia basata sulla conoscenza, la crescita individuale e competitiva del 'capitale umano' aiuta a destreggiarsi nel "gioco delle sedie" (Bauman, 2006), apprendere la responsabilità e la solidarietà della relazione con l'altro attraverso la realizzazione di un curriculum che comprenda le competenze civiche e sociali mantiene viva la democrazia. L'affermazione di un curriculum dove le competenze perseguono la crescita della persona

come cittadino/a e lavoratrice-produttrice/lavoratore-produttore richiama la piena applicazione dei principi della Costituzione e allo stesso tempo i principi del SL, dove l'apprendimento si sostanzia nel legame con la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti.

Nonostante la pervasività e la posizione dominante del neoliberismo, il riconoscimento della conoscenza come bene sociale e contributo per una crescita più democratica e solidale è piuttosto diffuso, tanto che la visione delle caratteristiche del SL porta molte/i docenti a riconoscere il proprio operato nell'alveo dei suoi principi, pur se non applicati interamente. Le 'applicazioni parziali' di SL non sono un ostacolo, bensì una potenzialità che permette a chi si avvicina per la prima volta di acquisire maggiore consapevolezza teorica e di portare i propri progetti didattici verso un'applicazione più completa del *framework*.

In seguito all'obbligatorietà dei percorsi di ASL, alcune scuole italiane si sono interrogate sulla possibilità di legarli ai principi pedagogici del SL. Fra queste iniziative abbiamo ricordato *Scuola-lavoro e solidarietà*, la cui domanda di ricerca è stata come perseguire la volontà di orientamento e il contrasto delle disuguaglianze socio-culturali e territoriali, nonché della dispersione scolastica e dell'abbandono, riportando la centralità della scuola nella società della conoscenza nell'alveo dei principi fondamentali della Carta Costituzionale. Promuovendo lo spostamento dalla visione funzionalista dell'ASL alla crescita della persona completa si è quindi incrociato il *framework* del SL.

Facendo riferimento alla razionalizzazione proposta da Baldacci (2007), il circolo locale della ricerca-azione, con la singola classe di studenti e studentesse, i/le docenti della stessa e il contesto socio-territoriale di azione, ha visto la progettazione condivisa e la realizzazione del progetto, con relativa valutazione e autovalutazione dell'acquisizione di competenze, saperi disciplinari e impatto nel clima sociale della comunità educante. Lo studio degli elementi di coerenza e valutazione dei diversi progetti realizzati diacronicamente e sincronicamente dalle classi ha permesso l'autocorrezione del circolo esterno della ricerca-azione, consentendo di rinnovare lo sviluppo democratico del rapporto fra scuola e società, comprensiva del mondo dei lavori, nel contesto dei principi costituzionali richiamati dalla domanda di ricerca.



FIG. 1 Schema di flusso della ricerca-azione Fonte: rielaborazione da Baldacci (2007)

Il progetto ha avuto lo scopo di far conoscere, rafforzare e creare i legami sociali generatori di conoscenza e trasformazione, facilitando un nuovo protagonismo degli e delle studenti-cittadini/e, esattamente come delle e dei docenti-soggetti capaci di reclamare e ricolonizzare il sistema secondo le norme del mondo della vita (Herzog, 2018).

4. La transizione dall'ASL al SL, operata dal progetto *Scuola-lavoro e solidarietà* rifacendosi ai principi della Costituzione, ha realizzato esperienze con le quali le comunità educanti, favorendo il protagonismo di studentesse e studenti, hanno avviato una critica del 'senso comune' creato dalla cultura egemone, cercando di trasformarlo tramite un'auto-narrazione frutto di un "nuovo linguaggio". Ricercando una "leva di cambiamento" nell'ottica di una gramsciana "pedagogia dei subalterni", la prosecuzione di progetti di SL nell'ambito dei PCTO consente il rafforzamento di un sistema formativo integrale e una educazione permanente che ridia centralità al nesso deweyano fra democrazia e educazione (Baldacci, 2017, p. 259-262).

Nella pedagogia del secolo scorso, tre percorsi hanno portato al SL: uno ha ricercato il miglioramento del processo educativo attraverso i principi dell'attivismo e della collaborazione col territorio, trovando nel SL la risposta anche all'impulso etico e sociale, un secondo si è preoccupato del miglioramento dei servizi sociali e conseguentemente della formazione tecnica, ma anche umana e sociale di chi li realizza e la "terza via" - nella quale sono ascritte lo scoutismo e la pedagogia socialista classica del lavoro -, dove apprendimento e servizio sono molto legati fin dall'inizio, non essendo facile determinare la supremazia dell'uno o dell'altro (Trilla: 2009). I percorsi di SL nell'ambito dei PCTO possono determinare la riaffermazione del valore educativo del 'lavoro', in una visione aggiornata all'attuale contesto sociale ed economico e quindi sostituito dal più ampio concetto solidaristico di 'servizio', mutualmente legato all'apprendimento per la crescita della persona, come era, ci ricorda Trilla, nella pedagogia socialista classica del lavoro.

### Riferimenti bibliografici

- BALDACCINI, M. (2007) *La pedagogia come attività razionale*, Roma, Editori riuniti.
- BALDACCINI, M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Roma
- BALDACCINI, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli
- BALDACCINI, M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci
- BALDACCINI, M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, Franco Angeli
- BAUMAN Z. (2002). *Modernità Liquida*, Bari, Laterza  
(2006), *Vita liquida*, Milano, Laterza
- BENADUSI, L. e MOLINA, S. (2018), *Le competenze, una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino
- BETTI, F. e LOTTI, P. (a cura di) (2018), *Scuola-lavoro e solidarietà. Una direzione per l'alternanza*, Roma, Edizioni Conoscenza
- BETTI F., LOTTI P. e RAPEZZI A. (2018), *Scuola-lavoro e solidarietà. Un'alternativa pedagogica*, in Articolo 33 | n. 9-10, pp. 29-34, ISSN 2280-4315, Roma, Edizioni Conoscenza
- FABBRI, P. (2019), *La sfida dell'inclusione nella scuola*, Roma, Armando editore.
- FIORIN, I. (a cura di ) (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Milano, Mondadori
- FREIRE, P. (1977), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Oscar Mondadori  
(2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Ega editore
- MORTARI L. (a cura di) (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano, Franco Angeli
- PAZZI, A. M. (2018), *Luoghi in costruzione: Dall'alternanza scuola-lavoro all'alternanza scuola-comunità*, Roma, Armando Editore
- ROSATI N. (2016), *Alternanza formativa e Service Learning: un connubio efficace per la formazione*, in "Formazione Lavoro Persona", anno VI, n.18

- SMURAGLIA C. (2018), *Introduzione alla Costituzione della Repubblica Italiana*, ANPI
- TAPIA, M. N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Roma, Città Nuova
- TRILLA BERNET, J. (2009), *El aprendizaje-servicio en la pedagogía contemporánea*, in Puig, J. M. (a cura) *Aprendizaje-servicio (ApS) Educación y Compromiso cívico*, Barcellona, Grao



## NUOVE TECNOLOGIE E MOOC PER LA FORMAZIONE, IL LAVORO E PER I NEET

GIANMARCO BONAVOLONTÀ  
Università Roma Tre  
[gianmarco.bonavolonta@uniroma3.it](mailto:gianmarco.bonavolonta@uniroma3.it)

### **Abstract**

*Nowadays, online education can be a new way of achieving and mastering the knowledge and skills required by the changes in today's complex society, which is characterised by increasing uncertainty, further marginalisation and social exclusion as well as inequalities in terms of income, life expectancy and employment opportunities. The present paper aims to offer food for thought on the convergence between the new online learning environments (MOOCs) and the training of the inactive population living in a condition of inequality and social exclusion. The discussion of the topic is not intended to be exhaustive but to stimulate and open a broader debate.*

**Keywords:** MOOC, NEET, education, employment, distance learning.

### **Abstract**

*La formazione online può rappresentare un modo nuovo per il raggiungimento e la padronanza delle conoscenze e delle competenze richieste dai cambiamenti di una società complessa come quella attuale, caratterizzata dall'aumento dell'incertezza, delle situazioni di emarginazione ed esclusione sociale così come dalle disuguaglianze in termini di reddito, di prospettive di vita e di opportunità occupazionali. Il presente contributo cerca di proporre uno spunto di riflessione sulla convergenza tra i nuovi ambienti di apprendimento online (MOOCs) e la formazione di quella fascia della popolazione inattiva che vive in una condizione di disagio ed esclusione sociale. La trattazione dell'argomento non vuole essere esaustiva ma di stimolo ed apertura ad un dibattito più ampio.*

**Parole chiave:** MOOC, NEET, formazione, lavoro, educazione a distanza.

In un mercato del lavoro caratterizzato da una sempre maggiore competitività risulta certamente arduo ritagliarsi il proprio spazio per coloro che sono in possesso soltanto di una licenza media o di un diploma di scuola superiore. Non è detto, tuttavia, che per accrescere le proprie *conoscenze e competenze* si debba necessariamente seguire un corso di educazione formale, spesso molto oneroso dal punto di vista economico. Ormai da più di un decennio infatti vi è la possibilità, ovunque ci si trovi, di seguire in rete i cosiddetti *Massive Online Open Courses* noti con l'acronimo MOOCs, corsi nel web (spesso completamente liberi da oneri economici) che chiunque può seguire dal proprio domicilio o in mobilità, amministrando le tempistiche di apprendimento in rapporto alle sue esigenze precipue. I requisiti richiesti sono una forte motivazione e partecipazione al corso (Barak, Watted, e Haick 2016; de Barba, Kennedy, e Ainley 2016; Littlejohn et al. 2016) oltre ad una connessione alla rete internet.

Il corso universalmente riconosciuto come primo MOOC nel mondo fu *Connectivism and Connective Knowledge*<sup>1</sup>, tenuto nell'autunno del 2008 presso l'università di Manitoba dai ricercatori Stephen Downes e George Siemens (Martindale 2015), i quali utilizzarono per primi questo acronimo in seguito all'invenzione del termine da parte dell'esperto di tecnologie Dave Cormier (Yousef et al. 2015), il creatore della piattaforma alla base del corso.

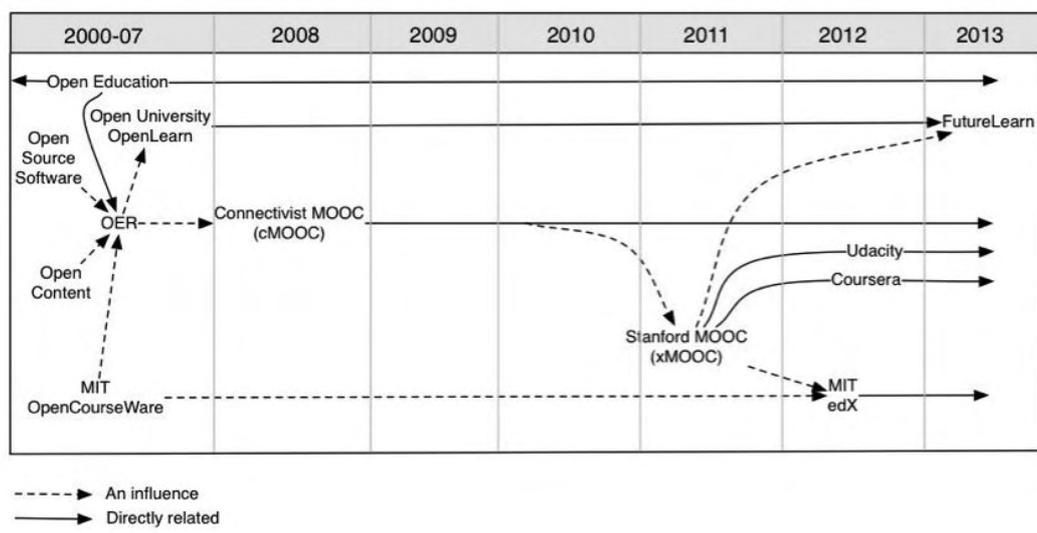


Figura 1 MOOCs timeline. Fonte: Commons.wikimedia.org

Questa tipologia di corsi online si sono sviluppati sempre più su scala mondiale in particolare dall'autunno del 2011, quando la Stanford University fornì in forma gratuita un corso post-laurea sull'intelligenza artificiale, che arrivò ad avere l'iscrizione di centosessantamila utenti da 190 nazioni e il superamento del corso da parte di ventitremila di essi. Il fenomeno raggiunse l'eco a livello mondiale nel 2012, anno in cui vennero create le più importanti piattaforme, quali Coursera ed edX, con il partenariato di istituzioni universitarie di rilievo come il MIT di Boston oltre alle prestigiose Harvard e Stanford (Figura 1). Il solo Coursera, con sede in California ha ben 120 dipendenti e conta intorno ai 12 milioni di utenti al mese. Esistono numerosi corsi MOOC: quelli che consentono di conseguire attestati di partecipazione al termine del corso, crediti universitari o anche titoli di studio validi per un percorso di educazione formale (quali per esempio quelli di Master di specializzazione di primo o di secondo livello); altri invece forniscono competenze particolarmente specifiche e settoriali oppure servono per la propria crescita personale. Naturalmente, il fenomeno è approdato anche in Europa ed attualmente sono presenti piattaforme sia a livello nazionale che europeo. A tal proposito, vale la pena citare per l'area europea EMMA<sup>2</sup>, Iversity<sup>3</sup>, FutureLearn<sup>4</sup>, Openuped<sup>5</sup>, FUN<sup>6</sup>, Miriadax<sup>7</sup>, mentre EduOpen<sup>8</sup>, POK<sup>9</sup>, Federica.EU<sup>10</sup>, BOOK<sup>11</sup>, Trio<sup>12</sup> per l'area italiana.

<sup>1</sup> Downes, S. (2008). CCK08—The distributed course. The MOOC guide. Recuperato da <https://sites.google.com/site/themoocguide/3-ckk08—the-distributed-course>

<sup>2</sup> European Multiple Mooc Aggregator. Si tratta di un progetto sostenuto dall'UE che ha la finalità di dare prova dell'eccellenza dei metodi innovativi di insegnamento tramite la sperimentazione di corsi su numerose tematiche.

<sup>3</sup> Piattaforma tedesca dove gli studenti possono ottenere crediti formativi riconosciuti nell'ambito del Sistema Europeo di Trasferimento (ECTS). Oggi non è facile per uno studente europeo inserire crediti esterni ECTS nel curriculum dell'università in cui è iscritto. L'obiettivo di Iversity è quello di agire come intermediario.

<sup>4</sup> Costola della Open University e che ha iniziato i propri corsi a metà settembre 2013 in partenariato con numerose università inglesi e altre istituzioni culturali britanniche (British museum, British library e British Council).

<sup>5</sup> OpenupEd è un progetto realizzato dall'European Association of Distance Education (EADTU) con il supporto della Commissione Europea nell'ambito del Programma Erasmus+.

<sup>6</sup> France Université Numérique (FUN) lanciata dal Ministero dell'Istruzione Superiore in Francia nel giugno 2013 è un consorzio di università francesi che erogano corsi MOOCs.

Il fenomeno dei MOOCs ha ricevuto un'attenzione significativa anche da parte della ricerca e, di conseguenza, è stata proposta una serie di approcci per la loro classificazione (Conole et al. 2008; Conole 2015; Yousef et al. 2015; Pilli e Admiraal 2016). I primi tipi di MOOCs che sono stati identificati sono:

- i cMOOCs (Connectivist MOOCs) che adottano un approccio connettivista (Downes 2005; Siemens 2005; Goldie 2016) finalizzato a coinvolgere attivamente i discenti verso la formulazione-creazione di conoscenze e artefatti attraverso la partecipazione attiva alla comunità di apprendimento (Kop 2011). I cMOOCs possono essere erogati attraverso una vasta gamma di servizi che coinvolgono i partecipanti e promuovono molteplici strumenti per la creazione di conoscenza (Rodriguez 2012).
- gli xMOOCs (eXtendend MOOCs) adottano un approccio più tradizionale comportamentista, incentrato sull'insegnante, che si basa su un corso progettato da un esperto in materia (Rubens et al. 2014; Hew e Cheung 2014). Gli xMOOCs sono di solito erogati attraverso un'unica infrastruttura che ospita tutte le risorse educative, gli strumenti e i servizi necessari, così come le interazioni e i canali di comunicazione (Rodriguez 2012).

Nonostante il fascino iniziale di questa prima classificazione, i confini tra cMOOC e xMOOC stanno diventando sempre più sfumati. Mentre la crescita è avvenuta più in associazione con gli xMOOCs, le attività connettiviste dei primi cMOOCs stanno ora influenzando la progettazione degli xMOOCs. Inoltre, si potrebbe sostenere che, indistintamente dal tipo, risulta più interessante il *come* (Domenici 2009) un MOOC viene incluso in un ambiente educativo. Per esempio, questi corsi online possono rappresentare dei laboratori di insegnamento per i docenti, soggetti a costanti stimoli su metodologie e contenuti dei propri corsi. Tra i diversi fenomeni dovuti all'ibridazione tra didattica online e presenza in aula, vale menzionare le cosiddette *flipped classrooms* che rivoluzionano la gerarchia fra lezioni d'aula e contenuti nel web: prima si studia grazie alle risorse presenti in rete e in seguito si procede a una verifica dei contenuti in classe. Un secondo esempio è la pratica di proporre il completamento di un MOOC come requisito in un corso universitario che richieda agli studenti di parteciparvi e di condividere periodicamente le idee e le intuizioni acquisite durante la partecipazione al corso tradizionale in presenza (modalità *blended*). Ma quello che ci interessa qui porre in evidenza è il superamento della classificazione sopra proposta dei MOOCs e riconoscere che tale fenomeno si possa evolvere rendendo sempre meno nette le distinzioni fra i tipi identificati.

Secondo Maragliano, l'errore da evitare nel realizzare un MOOC è quello di copiare pedestramente le lezioni svolte in aula con il risultato di produrre corsi tutti uguali e con un basso livello di coinvolgimento, incentrati su una trasmissione passiva di conoscenze (Maragliano 2013). Tra tutte le criticità dei MOOC, quella principale è la ridotta costanza

---

<sup>7</sup> Un progetto spagnolo di formazione online nato nel 2013 che offre corsi MOOCs di università ed istituzioni iberico-americane.

<sup>8</sup> Si tratta di un progetto in cui ha investito il MIUR e attualmente può fare affidamento su ben 20 università italiane. Il motto presente sull'omonimo sito recita: "Libera la conoscenza, per tutti". Ogni corso include al suo termine il rilascio di un certificato di partecipazione ma anche crediti formativi universitari o titoli formativi quali Master o corsi professionali.

<sup>9</sup> Polimi Open Knowledge (POK), il portale MOOCs sviluppato dal Politecnico di Milano che eroga corsi articolati per tipologia di destinatari dalla scuola superiore fino al mondo del lavoro passando per l'università.

<sup>10</sup> Piattaforma MOOCs dell'Università Federico II di Napoli, attualmente in fase di riprogettazione.

<sup>11</sup> UniBO Open Knowledge è un'iniziativa dell'Università di Bologna volta a sviluppare ed erogare i MOOC e mira ad utilizzare la tecnologia digitale per migliorare i processi di insegnamento e le esperienze di apprendimento e di sostenere lo sviluppo delle soft skills. La piattaforma e i contenuti di BOOK sono sviluppati in collaborazione con METID (gruppo di esperti del Politecnico di Torino per la progettazione e sperimentazione di strumenti e metodi per l'innovazione didattica).

<sup>12</sup> Piattaforma dedicata all'e-learning sviluppata dalla Regione Toscana. Si tratta di un'iniziativa che ha avuto origine nel 1998 attraverso i finanziamenti del Fondo Sociale Europeo. Trio è l'acronimo di Tecnologia, Ricerca, Innovazione e Orientamento.

dei partecipanti: il boom di iscrizione degli utenti diminuisce drasticamente fin dalle prime settimane di lezioni (Alraimi, Zo, e Ciganek 2015). Alcuni studi riportano un tasso di completamento non superiore al 10%, con tanto di iscritti dimezzati nell'arco di una settimana e percentuali molto ridotte di alunni che arrivano alla conclusione del corso (Jordan, McGreal, e Conrad 2014).

Un altro spunto di riflessione è l'uso improprio del termine MOOC: attualmente questo acronimo è ormai di utilizzo comune per indicare tutte quelle piattaforme online che in forma gratuita consentono di apprendere attraverso la rete su molteplici tematiche anche se a volte bisognerebbe parlare di *open courses* e non di MOOCs mancando l'aspetto *massivo* del corso. Altro aspetto da evidenziare è la gratuità dei MOOCs che ad oggi non sembra più scontata.

Da tali premesse, si potrebbe affermare che i MOOCs rappresentino uno dei più alti livelli di formazione a distanza, fortemente caratterizzato dall'uso avanzato delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), iscritti prevalentemente all'interno di un contesto non formale di apprendimento-insegnamento (Witthaus et al. 2016), finalizzati alla democratizzazione del sapere in un'ottica di *lifelong learning*. Di conseguenza, possono essere considerati come un'opportunità rilevante per i giovani che possono dedicarsi allo studio a distanza e in modo discontinuo. Con i MOOCs risulta possibile studiare in modo approfondito un qualsiasi argomento specializzandosi in uno specifico ambito senza la necessità di frequentare fisicamente corsi di educazione formale con costi onerosi; oppure accrescere il proprio bagaglio di competenze o sviluppare una specifica passione che nel percorso di studi non è stato possibile approfondire. Sicuramente, non è credibile che i giovani, spesso sfiduciati dalla società, possano fare tutto da soli, ancora di più se portano il peso emotivo di molti mesi di curricula spediti senza alcun esito<sup>13</sup>. In particolare, in anni recenti, imprese e istituzioni hanno sviluppato numerosi progetti sul piano sia nazionale sia europeo tesi al recupero della fiducia dei giovani disoccupati inattivi non inclusi in percorsi di studio o di formazione (NEET), sostenendoli per renderli di nuovo parte attiva della società.

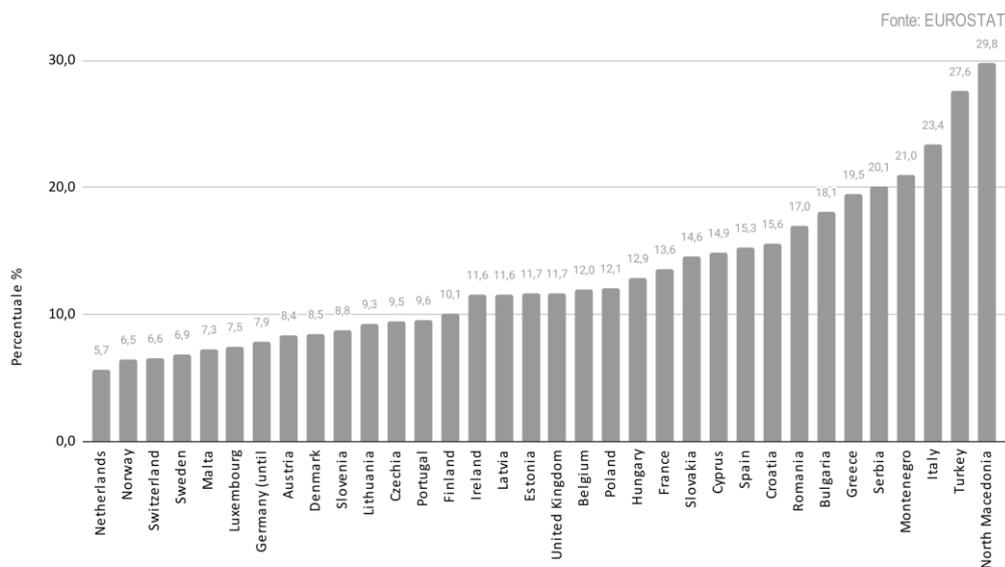
L'espressione NEET, di derivazione anglosassone, è appunto l'acronimo di *Not in Education, Employment or Training* e si riferisce esattamente alle nuove generazioni demoralizzate che non possono o non si sentono in grado di essere attivi nella società, affrontando le difficoltà del mondo del lavoro o quelle di un percorso di studi. Temporalmente, si tratta della iconica situazione del giovane che resta "inattivo" per diversi mesi (se non in alcuni casi per anni). Questa situazione costituisce un'importante problematica sociale che non deve essere sottostimata soprattutto per la sua consistenza numerica. Il report *Il silenzio dei Neet*, del luglio del 2019 realizzato dall'UNICEF, riportando dati Istat del 2018, indica un numero di 2.116.000 giovani nel range di età fra i 15 e i 29 anni che né studiano né lavorano. Si tratta del 23,4% dei giovani dai 15 ai 29 anni.

Rimanendo focalizzati sulla condizione nazionale, la geografia risulta profondamente sbilanciata. Il primato è della Sicilia con il 38,6% dei NEET. Il secondo posto spetta alla Calabria al 36,2%, poi c'è la Campania al 35,9%, la Puglia al 30,5% e la Sardegna al 27,5%. Di contro, al nord e al centro la percentuale è rispettivamente al 15,5% e al 19,5%.

---

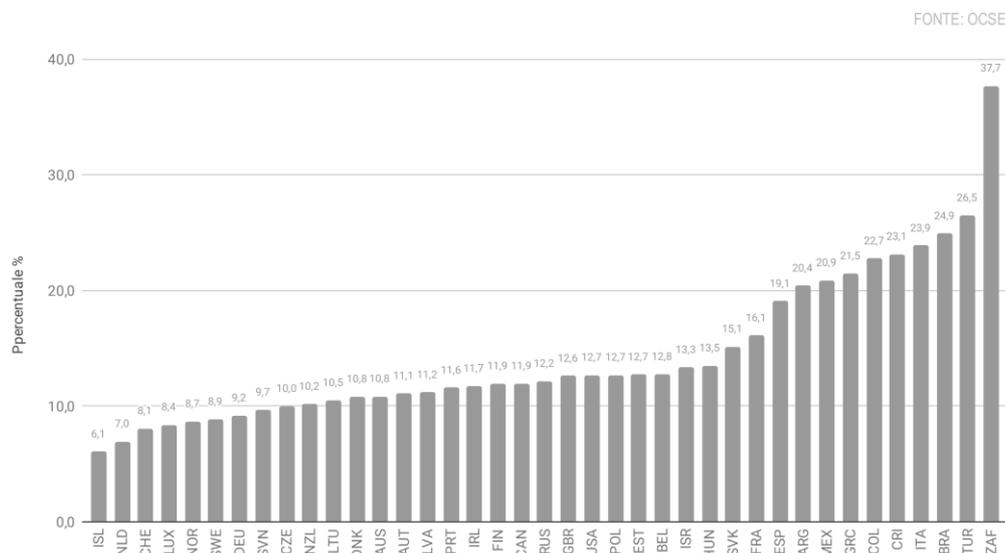
<sup>13</sup> Camilli, A. (15 gennaio 2020). *La Calabria Dei Ragazzi Che Non Studiano E Non Lavorano*. Internazionale. Recuperato da <https://www.internazionale.it/reportage/annalisa-camilli/2020/01/14/italia-calabria-neet-elezioni>.

Giovani disoccupati, non iscritti ad alcun percorso di studio o di formazione (NEET 15-29 anni) [2018]



Nel contesto europeo, a fronte di una media di 12,9%, l'Italia occupa la terz'ultima posizione con il 23,4% avanti solo alla Turchia (27,6%) e al fanalino di coda della Macedonia (29,8%)<sup>14</sup>.

Giovani disoccupati, non iscritti ad alcun percorso di studio o di formazione (NEET 15-29 anni) [2018]



La situazione non migliora anche a livello mondiale: l'Italia rimane tra gli ultimi posti con una percentuale di 23,9% a fronte di una media dei paesi dell'OCSE del 14,4%. Secondo l'Anpal i fattori che tengono lontani i giovani sia dal lavoro che dalla formazione possono essere così sintetizzati:

<sup>14</sup> Fonte EUROSTAT consultabile [http://bit.ly/neet\\_eu](http://bit.ly/neet_eu)

- il gruppo più consistente è rappresentato da tutti quelli che desidererebbero un lavoro ma, nonostante il loro impegno, non riescono a trovarlo. Si tratta del 41% dei NEET, che in genere hanno più di 20 anni;
- la seconda ragione, il 24,9% dei NEET, risiede in quei soggetti che cercano delle opportunità di lavoro e si mantengono attivi pur non frequentando ufficialmente un corso o risultando assunti da un'impresa. Sono in genere i più giovani e hanno un grado di istruzione medio-alto. Tuttavia, la loro esperienza lavorativa è in genere nulla;
- poi ci sono gli *indisponibili*, il 19,5%. Si tratta in particolare di donne sopra i 25 anni, in genere straniere, che devono accudire figli e parenti anziani o disabili;
- la restante parte sono i *disimpegnati* ovvero quelli che, cercando opportunità per un lungo periodo senza alcun esito, si sono rassegnati. Si tratta di giovani con un basso livello di istruzione che non credono nella possibilità di avere un futuro migliore.

Rispondere ai diversi bisogni dei NEET e dare loro gli strumenti, le risorse e le motivazioni adeguati è una sfida complessa e urgente che richiederà partenariati forti e attivi. Come accennato in precedenza, partecipare ad un MOOC può voler dire sviluppare un nuovo interesse; aggiornarsi nel proprio settore o professione; ottenere nuove conoscenze e competenze per trovare un nuovo lavoro o svolgere un differente compito nella propria impresa. Da questa prospettiva i corsi MOOCs potrebbero rappresentare un'opportunità per l'accesso al mondo del lavoro. Per affrontare efficacemente le barriere alla partecipazione della formazione online, però, è necessario coinvolgere tutti le istituzioni di ogni ordine e grado. La crescente consapevolezza dei cambiamenti tecnologici crea una nuova opportunità per investire nelle competenze e nel potenziale della forza lavoro del futuro ed è forse necessario ripensare all'apprendimento permanente a livello globale per fornire sistemi dinamici, innovativi e inclusivi per risolvere sia la sfida immediata che ci pongono i NEET, sia per creare modelli sostenibili per il futuro, migliorando anche la coesione sociale e l'equità. I politici, le aziende, le università dovrebbero lavorare insieme per garantire opportunità di formazione a tutti i cittadini. Tutto questo potrebbe richiedere una stretta collaborazione di tutti gli attori coinvolti e ingenti investimenti per lo sviluppo e realizzazione di ambienti formativi solidi. Naturalmente, a monte degli investimenti, gli *stakeholder* dell'ecosistema educativo dovrebbero comprendere meglio quali competenze sono già presenti all'interno della popolazione e quali siano le competenze carenti in rapporto a quelle maggiormente richieste dal mercato del lavoro, offrendo opportuni percorsi di riqualificazione.

In conclusione, si potrebbe affermare che la rivoluzione antropologica dettata dal paradigma digitale ha cambiato in modo profondo le forme di trasmissione/creazione della conoscenza e, in un momento storico dove il mercato del lavoro è sempre più selettivo ed esigente, le nuove tecnologie possono rappresentare delle valide e sempre più insostituibili alleate nel processo di crescita ed evoluzione. Da settembre 2019, è attivo, presso le Università di Verona, Roma Tre, Kore di Enna e Suor Orsola Benincasa di Napoli, un progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN), finanziato dal MIUR, che mira a condurre una ricerca universitaria al servizio delle fragilità educative. L'unità di ricerca di Roma Tre, condotta dal professore Francesco Agrusti, ha come obiettivo principale quello di proporre la costruzione di un MOOC specificamente dedicato ai NEET italiani, in modo da riuscire a fornire loro competenze e conoscenze utili per la reintroduzione nel mercato del lavoro.

## Riferimenti bibliografici

- Alraimi, K. M., Zo, H., & Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80, 28–38.
- Anpal Servizi (2018) I NEET in Italia, La distanza dal mercato del lavoro ed il rapporto con i Servizi Pubblici per l'Impiego, NOTA STATISTICA n.1/18.
- Barak, M., Watted, A., & Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers and Education*, 94, 49–60.
- Conole, G. (2015). Designing effective MOOCs. *Educational Media International*, 52, 239–252.
- Conole, G., de Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2008). «Disruptive technologies», «pedagogical innovation»: What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. *Computers and Education*, 50, 511–524.
- De Barba, P. G., Kennedy, G. E., & Ainley, M. D. (2016). The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 218–231.
- Domenici, G. (2009). *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Pensa multimedia.
- Downes, S. (2005). An Introduction to Connective Knowledge. *Stephen's Web*.
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38, 1064–1069.
- Jordan, K., McGreal, R., & Conrad, D. (2014). Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15, 133–160.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12, 19–38.
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *Internet and Higher Education*, 29, 40–48.
- Maragliano, R. (2013). *Adottare l'e-learning a scuola*. Roma: Garamond Editoria Digitale.
- Martindale, T. (2015). Massive open online courses. In *The SAGE Encyclopedia of Educational Technology* (Vol. 1–2, pag. pages 486-487). Thousand Oaks,: SAGE Publications, Inc.
- Pilli, O., & Admiraal, W. (2016). A Taxonomy of Massive Open Online Courses. *Contemporary Educational Technology*, 7.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.
- Sacco, A. (Ed.). (2019). *Il silenzio dei NEET - giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*. Roma: UNICEF.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- Watted, A., & Barak, M. (2018). Motivating factors of MOOC completers: Comparing between university-affiliated students and general participants. *Internet and Higher Education*, 37, 11–20.
- Witthaus, G. R., Santos, A. I. dos, Childs, M., Tannhauser, A.-C., Conole, G., Nkuyubwatsi, B., & Punie, Y. (2016). *Validation of non-formal MOOC-based learning: An analysis of assessment and recognition practices in Europe (OpenCred)*.
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., Wosnitza, M., & Jakobs, H. (2015). *The state of MOOCs from 2008 to 2014: A critical analysis and future visions*.

**Sitografia**

book.unibo.it

[ec.europa.eu/eurostat](http://ec.europa.eu/eurostat)

platform.europeanmoocs.eu

[www.anpal.gov.it](http://www.anpal.gov.it)

www.book.unibo.it

www.federica.eu

www.fun-mooc.fr

www.futurelearn.com

[www.istat.it](http://www.istat.it)

www.iversity.org

www.learn.eduopen.org

www.miriadax.net

www.openuped.eu

www.pok.polimi.it

[www.progettotrio.it](http://www.progettotrio.it)

www.unicef.it

## IL TELELAVORO TRA OPPORTUNITÀ E ALIENAZIONE

MASSIMILIANO SMERIGLIO  
Università degli Studi Roma Tre  
[massimiliano.smeriglio@uniroma3.it](mailto:massimiliano.smeriglio@uniroma3.it)



### Abstract

*What makes the innovative process going on in our companies different from great innovations such as Taylorism? At the center of the innovative process we are experiencing is not primarily the optimization of the times and efforts dedicated to production, but creativity. The innovation most desired by companies today no longer has as its main objective the reduction of the costs of the production process or the increase in the quantity of goods / services produced with the consequent lowering of the unit cost for potential customers, but the increase in the desirability of products obtainable by increasing the usefulness, instrumental or status, of the goods and services offered. This increase in desirability can be obtained almost exclusively, in particular for the most radical innovations where computers cannot yet replace us, only through human (creative) brain. In this context, teleworking can certainly become an opportunity, both for companies and for workers, but, equally certainly, an instrument of alienation. If on the one hand this way of working can offer greater opportunities for reconciling professional needs with personal ones, facilitate creative processes thanks to the non-fixed exposure of the individual, to the same organizational context, on the other the separation between the worker and the environment corporate can involve processes of exclusion psychology, as well as physical, which could negatively impact on health, as well as on his working well-being. This paper aims to try to answer the question: How can we prevent the negative consequences of teleworking and facilitate the positive aspects for the human person?*

**Keywords:** *companies; innovation; alienation; welfare*

### Sunto

*Cosa rende il processo innovativo in corso nelle nostre imprese diverso da grandi innovazioni come, ad esempio, il Taylorismo?*

*Al centro del processo innovativo che stiamo vivendo non c'è principalmente l'ottimizzazione dei tempi e sforzi dedicati alla produzione, bensì la creatività. L'innovazione maggiormente auspicata dalle imprese oggi non ha più come obiettivo principale la riduzione dei costi del processo produttivo o l'aumento della quantità dei beni/servizi prodotti con conseguente abbassamento del costo unitario per i potenziali clienti, ma l'aumento della desiderabilità dei prodotti ottenibile aumentando l'utilità, strumentale o di status, dei beni e servizi offerti.*

*Tale aumento della desiderabilità può esser ottenuto quasi esclusivamente, in particolare per le innovazioni più radicali ove i computer non possono ancora sostituirci, soltanto tramite l'ingegno (creativo) umano.*

*In tale quadro il telelavoro può certamente divenire un'opportunità, sia per le imprese che per i lavoratori, ma, altrettanto certamente, uno strumento di alienazione.*

*Se da un lato questa modalità di lavoro può offrire maggiori opportunità di conciliazione delle esigenze professionali con quelle personali, facilitare processi creativi grazie alla non fissa*

*esposizione dell'individuo, al medesimo contesto organizzativo, dall'altro la separazione tra il lavoratore e l'ambiente aziendale può comportare processi di esclusione psicologica, oltre che fisica, che potrebbero impattare negativamente sulla salute, oltre che sul suo benessere lavorativo. Questo lavoro intende provare a rispondere alla domanda: Come prevenire dunque le conseguenze negative del telelavoro e facilitare gli aspetti positivi per la persona umana?*

**Parole chiave:** *impresa; innovazione; alienazione; benessere*

1. La disoccupazione attualmente non è al centro del dibattito politico del nostro Paese, questo perché, al momento, l'indicatore non è particolarmente allarmante; in alcuni territori si registrano addirittura dati record per il numero storico di occupati, come il Lazio. L'economia italiana sta mutando, la propensione all'innovazione delle nostre imprese cresce velocemente; è ormai riconosciuto come lo sviluppo continuo di prodotti e servizi non sia più un elemento funzionale ad aumentare il fatturato, bensì una necessità indispensabile per avere maggiori probabilità di non dover chiudere l'azienda per fallimento.

Tale generalizzata tendenza ad innovare non si riflette solamente sui beni o servizi che le aziende si propongono di vendere ai propri clienti, ma anche sulle modalità attraverso cui si realizzano tali prodotti organizzativi. L'innovazione in campo aziendale può infatti derivare da modifiche o sviluppi all'output aziendale che ne aumentano, auspicabilmente, la desiderabilità per il cliente, oppure dal cambiamento dei processi organizzativi per la produzione dello stesso prodotto organizzativo. In entrambi i casi l'innovazione parte dall'essere umano; un'idea di una persona per il miglioramento di un bene o servizio, oppure il lavoro, svolto con modalità maggiormente efficaci o efficienti, per la produzione di quello stesso bene o servizio.

Conosciuto nei paesi anglosassoni come "Telework" o, nella versione americana, come "Telecommute" (ossia tele-pendolarismo, accezione che focalizza l'attenzione sulla possibilità di sostituire gli spostamenti fisici delle persone con il trasferimento telematico) il telelavoro può rappresentare una parziale risposta ai cambiamenti in atto nel sistema d'impresa e nell'organizzazione del lavoro.

La variabile fondamentale da considerare però è la tipologia di prestazione professionale che si svolge mediante il telelavoro. Quando questa ha un alto gradiente di creatività o innovazione l'attività professionale più difficilmente potrà risultare alienante e la produttività ed il benessere del lavoratore tendenzialmente aumenteranno, quando invece la prestazione richiesta sarà di tipo compilativo, in particolare se la velocità e la quantità sono parametri che incidono sulla valutazione dell'operato della persona (es.: cottimo), questa risulterà più probabilmente alienante.

Sono certamente possibili infinite forme composite tra i due estremi, come lavori ad alta creatività che comprendo anche elementi di tipo ripetitivo, oppure svolgimento della prestazione lavorativa in modalità telelavoro solo per alcuni giorni della settimana o del mese. Inoltre una stessa prestazione professionale può risultare alienante per alcune persone ma non per altre; si pensi ad esempio, nel caso di telelavoro da casa, al differente valore che gli individui assegnano al poter essere raggiungibili fisicamente dai propri cari.

Data l'alta variabilità delle prestazioni professionali realizzabili in modalità telelavoro, tenuto conto della notevole soggettività del valore che tale modalità può rivestire per ogni persona, vista anche la diversa propensione a svolgere lavori di tipo creativo/innovativo o attività compilative/ripetitive, risulta evidente che difficilmente sarà mai possibile

arrivare a distinguere nettamente tra telelavoro “buono o cattivo”, tra ciò che è nettamente opportunità e ciò che comporta alienazione.

D'altra parte difficilmente il legislatore potrà operare tale distinzione normando; la varietà delle variabili intervenienti impedirebbe l'efficacia concreta della disciplina e si finirebbe probabilmente per produrre un complessissimo dettato normativo non comprensibile né ai lavoratori né agli imprenditori, con conseguenti competenze sulla reale applicazione.

Lo sforzo attualmente in essere è quello di produrre delle linee guida aziendali per disciplinare il telelavoro, ambiti di applicazione e caratteristiche, auspicabilmente in accordo con le organizzazioni sindacali; tale modalità può essere potenzialmente efficace se l'aspetto soggettivo e aziendalmente peculiare del telelavoro venisse riconosciuto e accettato, lasciando agli individui ed alle organizzazioni la libera scelta riguardo il suo eventuale utilizzo, anche per periodi di tempo limitati.

Orientarsi in un mondo in continua trasformazione non è semplice, soprattutto quando i tempi subiscono contrazioni infinite e i luoghi dilatazioni incredibili. Trasformazioni che investono tutti gli ambiti della nostra vita: la cultura, l'economia, la comunicazione e le relazioni sociali.

In più, se il cambiamento diventa la pietra di paragone dei nuovi assetti aziendali e dell'organizzazione produttiva allora tutto diventa più difficile. Il cambiamento continuo è la fenomenologia più esplicita del post moderno. In questo senso, costruire nuove mappe in un mondo dove tutto è in continuo divenire, serve davvero a poco. L'invito dunque è quello di provare ad affrontare il cambiamento standoci dentro, provando a governarlo quando è possibile o seguendolo quando la forza del suo vento diventa troppo forte.

Affrontare il cambiamento senza atteggiamenti apocalittici o integrati, provando a reinterpretarne il senso, assumendo come bussola necessaria la frontiera del soddisfacimento dei vecchi diritti e dei nuovi bisogni.

Esiste un ideogramma cinese che indica la parola cambiamento, che si compone, a sua volta, di due ideogrammi che, se presi separatamente, significano problema e opportunità. Dal cambiamento, appunto, derivano problemi e/o opportunità: è importante sottolineare come un problema può anche essere fonte di opportunità, più raramente un problema è solo un problema, ancora più raramente una opportunità è solo una opportunità. Non è un caso che il sociologo americano Ichack Adizes abbia coniato il termine opporthreat (da opportunità e minaccia) che a sua volta richiama il famoso ideogramma<sup>1</sup>.

Nello stesso modo, con la medesima mentalità va affrontata questa ricerca ed il suo oggetto: il telelavoro e le occasioni d'impiego che potrebbe significare anche per le persone diversamente abili. Certo, nessun atteggiamento apologetico verso il telelavoro, perché oggi più di ieri non esistono re taumaturghi, bacchette magiche che in un solo colpo risolvono il problema del lavoro e quello della disabilità.

Ma neanche preconcetti che rimandano ad immagini e simboli di un mondo del lavoro che non c'è più. Una grande disponibilità al confronto, una grande disponibilità a fare, a costruire spazi possibili per il lavoro a distanza, questo il compito impegnativo per operatori sociali, enti pubblici ed imprenditori. Fare ricerca attiva sui bisogni ed i desideri dei disabili, promuovere nuove forme del lavoro che non uccidono la dignità e la motivazione.

Sotto un lampione, ci racconta Paul Watzlavich, c'è un ubriaco che sta cercando qualcosa. Si avvicina un poliziotto e gli chiede che cosa ha perduto. “La mia chiave”, risponde

---

<sup>1</sup>Alessandrini G., “Apprendimento organizzativo la via del kanbrain”, Unicopli, Milano, 1995, p. 125

l'uomo, e si mettono a cercare tutti e due. Dopo aver guardato a lungo, il poliziotto gli chiede se è proprio sicuro di averla persa lì. L'altro risponde: "No, non qui, là dietro; solo che là è troppo buio"<sup>2</sup>

È inutile continuare a cercare soluzioni occupazionali tra la magnifica potenza della catena di montaggio, all'ombra dello Statuto dei lavoratori. Non troveremo nulla. Lavoro nero, subappalto, contratti a tempo determinato, prestazioni occasionali, collaborazioni coordinate e continuative, telelavoro, lavoro interinale, questo è il buio che dobbiamo indagare. È qui che troveremo soggetti in carne ed ossa, disabili e non, giovani e giovani di altre generazioni, uomini e donne con i quali continuare questo cammino senza mappe, cercando, denunciando, proponendo, cambiando rotta o resistendo se necessario, ma senza rimpianti per l'acciaio e le sue procedure.

"Oggi ancora è diffusa la tentazione di tornare a quella che fu la casa della schiavitù industriale. E come se l'epoca della grande industria fosse talmente dentro di noi da impedirci di esplorare nuovi percorsi nel tempo dell'esodo. Ma se questo è un viaggio senza ritorno, è perché noi abbiamo voluto partire"<sup>3</sup>.

Oggi se possiamo parlare di telelavoro è perché il castello è andato in frantumi, perché quel modello produttivo e sociale ha lasciato la scena a qualcosa di altro e di nuovo che ad oggi chiamiamo post fordismo.

Ma cosa era (e cosa è, ancora oggi in tante parti del mondo) il fordismo?

"L'organizzazione che lentamente ci lasciamo dietro le spalle è quella del castello che Weber ha descritto scientificamente, Maria Teresa d'Austria e Henry Ford hanno sviluppato imprenditivamente, Taylor e Fayol hanno progettato nel dettaglio e Franz Kafka ha impareggiabilmente rappresentato come grande Scrittore di organizzazione".

Per entrare nel dettaglio, è utile riproporre i principi chiave della teoria organizzativa classica; questi principi, molti dei quali sono stati usati per la prima volta da Federico il Grande e da altri condottieri allo scopo di trasformare gli eserciti in macchine militari, rappresentano le basi su cui si fondava la teoria organizzativa della prima metà del nostro secolo.

Elenchiamo di seguito i "comandamenti" del scientific management.

Unità di comando: ogni dipendente deve ricevere ordini solo da un superiore gerarchico.

Catena del comando: rappresentata la linea gerarchica che lega superiori a subordinati e che va dal vertice alla base dell'organizzazione.

Ambito del controllo: il numero di persone che fanno capo ad un superiore non deve essere tale da causare problemi di comunicazione e di coordinamento.

Staff e line: il personale di staff mette a disposizione le sue competenze professionali ma deve stare attento a non violare la struttura gerarchica.

Iniziativa: deve essere incoraggiata a tutti i livelli gerarchici dell'organizzazione.

Divisione del lavoro: l'organizzazione deve aspirare ad un livello di specializzazione tale da permetterle di perseguire in maniera efficiente i propri obiettivi.

---

<sup>2</sup> Watzlawich p., "Istruzioni per rendersi infelici" Feltrinelli, Milano, 1998, p.22

<sup>3</sup> Marazzi C., "E il denaro va, esodo e rivoluzione dei mercati finanziari", Bollati Boringhieri, Torino, 1998, p.1

Autorità e responsabilità: diritti d'impartire disposizioni e i doveri di obbedienza devono essere pianificati correttamente.

Centralizzazione dell'autorità: sempre presente in varia misura deve adeguarsi alle capacità del personale in modo da ottimizzarne l'utilizzo.

Disciplina: l'obbedienza, l'assiduità, l'impegno, il comportamento rispettoso insieme a tutta una serie di atteggiamenti di sottomissione devono corrispondere a regole e a prassi diffuse.

Subordinazione degli interessi individuali all'interesse generale.

Giustizia: si deve incoraggiare il personale nell'esercizio dei suoi doveri.

Rapporti di lavoro di lungo periodo: per favorire lo sviluppo delle competenze.

Spirito di corpo: favorisce l'armonia, la quale rappresenta una potenzialità per l'organizzazione.

Forse richiamare alla memoria le immagini di Chaplin in *Tempi moderni*, dove il grande attore veste i panni di un operaio alla catena di montaggio, ci aiuta a capire ancora meglio quel modello di organizzazione del lavoro, basato sulla singola mansione ripetuta migliaia di volte (Chaplin anche a turno finito continuava a muovere le mani cercando di stringere un bullone invisibile), sulla catena del comando e del controllo (il capo reparto che, appena Chaplin perdeva il ritmo, interveniva energicamente) e su una gerarchia piramidale.

2. Questo modello organizzativo cominciò ad andare in crisi intorno alla metà degli anni '70 (dopo la crisi petrolifera e la "scoperta" dello sviluppo compatibile, o meglio della fine del Mito delle risorse illimitate) con delle crepe vistose ai pilastri - divisione del lavoro, gerarchia e controllo - sui quali si era retto il management per quasi un secolo. Almeno quattro gli agenti del cambiamento: ipercompetizione, globalizzazione, trasformazione del quadro socio politico e evoluzione tecnologica

#### Ipercompetizione

Nessun vantaggio competitivo rimane stabile nel tempo. Una nuova formula imprenditoriale sviluppata da una impresa produce reddito fino a quando i concorrenti non inventa contromosse adeguate o fino a quando non comincia l'obsolescenza tecnica dei prodotti dei processi. La novità è data dall'estrema accelerazione con la quale questa dinamica manifesta. Se prima si poteva contare su archi temporali di dieci o quindici anni per sfruttamento dell'innovazione, oggi e domani si dovrà farei conti con prospettive di pochi anni, prima di perdere il vantaggio acquisito.

#### Globalizzazione

Il tempo che passa tra esporre un paio di scarpe "Made in Italy" in una vetrina di via Corso a Roma, assistere allo spettacolo di un turista un po' particolare che di quella scarpa fa una fotografia ricordo e vedere poi la stessa scarpa, questa volta "Made in..." in vendita alla metà del prezzo originale sulla bancarella di un mercato, questo tempo dicevamo, è sempre più corto. La distanza fisica non è più, almeno nella stragrande maggioranza dei casi, una causa ed uno strumento di segmentazione dei mercati. Questa parola, globalizzazione, riassume molto bene una serie di fenomeni che caratterizzano l'attuale sistema economico: la internazionalizzazione dei mercati finanziari, il decentramento della produzione di beni, lo sviluppo del commercio internazionale che permette oggi una circolazione globale delle merci. La tendenza delle grandi aziende a stabilire alleanze internazionali.

“In virtù di questi fenomeni i processi economici assumono una estensione planetaria. Questo vuol dire ad esempio, che una azienda che produce automobili può quotarsi in borsa a New York, costruire i motori a San Paolo del Brasile, comprare i sedili in India, assemblare e verniciare le auto a Milano e venderle in tutto il mondo”<sup>4</sup>.

#### Trasformazione socio politica

L'esperienza della trasformazione dei Paesi dell'ex blocco sovietico dopo il 1989, ha fatto riflettere a fondo quanti operano nel campo dell'economia e del management sulla necessità di tenere sempre in grande considerazione il rapporto tra politica ed economia, tra istituzioni ed assetti economici di un Paese. L'isolamento, anche quello sostenuto dall'ideologia della professionalità, non paga, e nemmeno l'azienda è una variabile indipendente; per guadagnare e competere le imprese si trovano a doversi misurare con l'ambiente istituzionale tanto quanto con l'ambiente di mercato.

“Per entrare bene nel secolo che ci attende, occorre recuperare il gusto per la comprensione delle e per la partecipazione alle dinamiche sociali”<sup>5</sup>.

#### Evoluzione delle tecnologie

Ogni diciotto mesi raddoppiano le capacità di elaborazione dati e si dimezzano i costi della strumentazione di calcolo e di trasmissione, hardware in primo luogo ma anche software, utilizzata. Accanto alle tecnologie per il trattamento delle informazioni, progressi enormi si sono avuti nei campi della robotica, della miniaturizzazione dei circuiti, della telefonia, delle biotecnologie, dei materiali e delle leghe. Questi cambiamenti hanno un impatto sull'economia e sul management perché portano a nuovi prodotti, a nuove macchine e processi che li realizzano, a nuove forme di organizzazione. Nel tempo l'attenzione si è spostata dalla potenza di calcolo dei grandi sistemi centrali, all'informatica distribuita ed oggi alle reti. L'incrocio tra informatica e telecomunicazioni fa sì che non si riesca nemmeno ad immaginare di quanto aumenteranno le nostre capacità di elaborazione e di trasmissione di informazioni. Le informazioni saranno sempre più strumento per realizzare altri prodotti/servizi e prodotti/servizi in sé stesse.

“In generale sarà da sviluppare un modello organizzativo che sia in grado di sfruttare almeno in percentuale accettabile il potenziale offerto dalle nuove tecnologie”<sup>6</sup>.

Tanto per non fare nomi il telelavoro, per esempio.

Oggi siamo immersi nel mondo del frammento, in un sistema sociale ed economico in continua evoluzione, difficile da descrivere perché immerso in un continuo e velocissimo divenire. E dentro questo divenire, la possibilità, qui ed ora, di mettere in campo sperimentazioni ed ipotesi di nuovi lavori e di nuove modalità di lavoro per “vecchi” lavori: il telelavoro tra queste, con la volontà di guidarlo verso un giusto uso, utile alla riorganizzazione aziendale (incidendo direttamente sui costi fissi), utile agli uomini che

---

<sup>4</sup> Ciotti F., “Introduzione ai nuovi media”, [www.mediamente.rai](http://www.mediamente.rai)

<sup>5</sup> Perrone V., “Crisi dei paradigmi dominanti e nuovi modelli di cooperazione”, *Economia&Management* n.2/'96, p.87

<sup>6</sup> Perrone V., *Op. Cit.*, p. 90

ne usufruiranno, sperando che sia chiaro sin da ora al sistema Italia che la potenzialità di questa modalità di relazione professionale sta nella capacità di sviluppare creatività e quindi produttività e innovazione. Se così non sarà, e il volto scuro del sistema produttivo nostrano è possibile che tenterà di utilizzare il telelavoro per lavori procedurali e standardizzati, dove magari parcheggiare (tra l'altro casa loro) i disabili dovuti assumere per legge, vorrà dire che avremmo sprecato una gran occasione per far crescere il benessere, la qualità della vita e l'economia. E forse tra una decina di anni potremo goderci al cinema un capolavoro tragicomico dal titolo "Tempi postmoderni", la storia di telelavoratore e della sua immensa solitudine, noiosa e ripetitiva.

3. Sono molte le definizioni che descrivono il telelavoro, alcune molto simili, altre diverse tra loro perché diverso è il punto di osservazione che si sceglie per osservare un fenomeno dai confini incerti.

Generalmente per telelavoro si intende il lavoro svolto a distanza con l'ausilio di strumenti informatici e di telecomunicazione.

Si può parlare di telelavoro in presenza dei seguenti elementi: collocazione dell'attività lavorativa in una sede spazialmente separata da quella principale dell'impresa; utilizzo rilevante e continuativo di sistemi informatici e telematici nello svolgimento del lavoro; esistenza di una rete di comunicazione e di una connessione con questa rete che permetta un collegamento costante tra il luogo dove il lavoro si svolge e il luogo dove ne vengono utilizzati i risultati; modifica della struttura organizzativa tradizionale; flessibilità di erogazione e gestione del lavoro; trattamento e comunicazione di informazioni per loro natura immateriale (categoria oggi assai ampia grazie all'avvento della multimedialità) <sup>7</sup>.

Il telelavoro presuppone quindi che lo svolgimento dell'attività lavorativa avvenga in una Sede separata dagli uffici centrali o dagli impianti di produzione, e che il lavoro si basi su un utilizzo più o meno esteso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il telelavoro, per taluni aspetti, potrebbe ricordare il concetto di lavoro a domicilio, a sua volta comunemente associato a bassi salari e condizioni di lavoro al di sotto degli standard normativi.

Tuttavia bisogna osservare che il lavoro a domicilio consiste, nella maggior parte di casi, in una attività rivolta alla produzione di beni materiali, spesso a basso valore aggiunto, mentre caratteristica fondamentale del telelavoro è l'uso della tecnologia dell'informazione e della comunicazione per ricevere, trattare e inviare informazioni, quasi sempre nell'ambito della produzione di servizi con elevato valore aggiunto<sup>8</sup>.

Sulla base dei criteri esposti è possibile elencare alcuni grandi settori di applicazione del telelavoro quali: consulenza aziendale; editoria, giornalismo, editing e grafica; pubblicità, marketing e relazioni pubbliche; credito, vendita e consulenza finanziaria; assicurazioni e servizi finanziari; elaborazione, registrazione dati ed implementazione banche dati; formazione residenziale e a distanza; programmazione; assistenza e manutenzione; distribuzione commerciale. La lista è comunque esemplificativa, dato che i campi di applicazione del telelavoro tendono ad allargarsi per effetto della continua evoluzione della tecnologia, del miglioramento delle prestazioni nonché del cambiamento degli stili di vita.

Il telelavoro dunque rappresenta una delle trasformazioni più attese e più pervasive del lavoro e della vita quotidiana, considerato applicazione di primo piano della cosiddetta

---

<sup>7</sup> Pacifici G. e Nastasi T., "Il manuale del telelavoro per la piccola e media impresa", Franco Angeli, Milano, 1999, p. 14

<sup>8</sup> Ibidem

“Società dell’Informazione”. Come abbiamo visto per De Masi: “Il telelavoro è qualsiasi attività svolta a distanza dalla sede dell’ufficio o dell’azienda per cui si lavora, quindi anche senza ricorrere a strumenti telematici”. Sottolinea anche che i vantaggi per le aziende, per i dipendenti e per la società sono così tanti che ostacolare il telelavoro equivale a “volersi per forza torturare, evitando la possibilità di essere felici”. Sempre De Masi nel suo “Manuale sul Telelavoro” asserisce che in tempi neanche troppo lontani uscire di casa e andare in ufficio era una conquista per le donne e uno *status symbol* per gli uomini. I capi misuravano il loro potere in base al numero di dipendenti diretti. Allora l’unica tecnologia comunicativa era costituita dal telefono, peraltro riservato alla scrivania dei 25 dirigenti e di alcuni quadri. Solo più tardi sono arrivati fax, computer, internet e posta elettronica.

Patrizio Di Nicola afferma che il telelavoro è in realtà il risultato di due elementi: da un lato, il fenomeno del decentramento e dell’esternalizzazione di molte attività produttive, e dall’altro il crescente utilizzo dei mezzi informatici e tecnologici. Il contesto tecnologico, in particolare con l’avvento di Internet ha inciso sul rapporto tra lavoratori e datori di lavoro. Si è andata modificandosi la cultura organizzativa delle aziende, sempre più alla ricerca di: flessibilità, snellimento delle procedure e riduzione dei costi.

La rete, i social, i gruppi immateriali, le piattaforme digitali espandono al massimo le potenzialità del lavoro in assenza con il rischio peraltro evidente di far saltare la distinzione tra i tempi di vita e tempi di lavoro. Modificando radicalmente la nozione stessa di lavoro.

La crescente dimestichezza con i nuovi mezzi di comunicazione sempre più personalizzati, ha via via modificato il nostro rapporto con il tempo e lo spazio, creando un nuovo clima nei confronti del telelavoro. Il fenomeno del telelavoro, per le sue caratteristiche di estrema flessibilità e utilizzo di tecnologie dell’informazione, difficilmente può essere rinchiuso in rigide tipologie. Nella fase attuale, esso si presenta come una “sperimentazione sociale”, capace di mettere in discussione le abitudini, i rapporti sociali, le organizzazioni e la collettività.

Esistono quattro macro processi, rilevanti per il telelavoro:

- La concentrazione delle attività economiche nelle grandi aree urbane e metropolitane (tendenza al decentramento);
- Lo sviluppo dell’informazione e della comunicazione (despazializzazione delle attività);
- La flessibilità operativa e strategica;
- Un nuovo gruppo di bisogni negli individui.

Le più conosciute sono: lavoro a domicilio, quello svolto in centri satellitari e il lavoro mobile.

Il lavoro a domicilio è supportato da tecnologie dell’informazione e della comunicazione e rappresenta la soluzione più radicale, l’indipendenza da una sede centrale impone l’adozione di strumenti e supporti in grado di consentire una piena ed efficace autonomia di lavoro. Si tratta della forma più classica di lavoro decentrato nella quale l’attività lavorativa è svolta, in parte, presso l’abitazione del lavoratore. In generale, può essere realizzata con modalità differenti tra di loro, in merito alla formula contrattuale e alle modalità di collegamento con l’ufficio centrale (connessione telematica).

Con l’ufficio satellite un’impresa può delocalizzare parte delle proprie attività, anche in aree geograficamente distanti. Questa soluzione può risultare vantaggiosa nell’ambito delle strategie di ampliamento. L’impiego delle tecnologie può consentire il collegamento operativo tra la sede centrale, dove rimangono le funzioni di controllo o anche di produzione dell’offerta, e le sedi decentrate. La logica della localizzazione di queste sedi può essere del tutto indipendente dalla collocazione dell’offerta. Il fattore positivo con

questo tipo di soluzione è risultare vantaggioso nelle strategie di ampliamento del mercato, anche quando un'azienda intenda aprire nuove filiali in nuove aree di penetrazione.

Nel caso del lavoro mobile non esiste un luogo fisso. Il lavoro mobile si basa sulla possibilità di comunicazione tra punti remoti mediante l'uso della rete telefonica o via radio. Questa soluzione è particolarmente adatta per la fornitura di servizi su un ampio raggio spaziale. Alle suddette tipologie si aggiungono altre:

la tele-impresa; Il centro di lavoro comunitario; Il sistema diffuso delle imprese.

Le varietà di queste forme organizzative di telelavoro derivano dalla combinazione di diversi elementi e fattori: gli obiettivi perseguiti, rispetto a specifici problemi da risolvere o di esigenze cui dare risposte.

Il principio fondamentale della disciplina è quello della volontarietà: il telelavoro è una modalità di svolgimento della prestazione lavorativa che può essere adottata solo previo accordo, individuale o collettivo, tra le parti.

In genere, è demandato alla richiesta del singolo lavoratore, ed è sempre reversibile, nel senso che il lavoratore può chiedere di tornare a svolgere la propria mansione nei locali del datore, ovvero questi può disporre il rientro in sede se la qualità e la quantità del lavoro svolto dal telelavoratore non soddisfa gli standard richiesti.

Con il "decreto Crescita 2.0" (n.221 del 17 dicembre 2012), le amministrazioni pubbliche oggi sono tenute a redigere un piano per la realizzazione del telelavoro in cui devono specificare "le modalità di realizzazione e le eventuali attività per cui non è possibile l'utilizzo del telelavoro", presumendo di fatto tutte le attività come telelavorabili a meno di prova contraria, come fatto dal Governo Obama.

Il Jobs Act introduce benefici per i datori di lavoro privato che facciano ricorso al telelavoro per venire incontro alle esigenze di cure parentali dei loro dipendenti.

Se i lavoratori a domicilio hanno diritto alla stessa retribuzione di un lavoratore in sede, le tutele in caso di crisi aziendale restano differenziate: i lavoratori a domicilio sono ammessi alla MiniASPI e alla CIG in deroga, ma restano esclusi dalla Cassa Integrazione Guadagni Ordinaria (CIGO) e Straordinaria (CIGS), contratti difensivi o di solidarietà che poggiano su questi ammortizzatori.

Con ddl. del 28 gennaio 2016, allegato alla Legge di Stabilità, viene introdotto il cosiddetto "Jobs Act dei Nuovi Lavori" per il lavoro autonomo, e una disciplina dello *smart' working*: parità di retribuzioni e norme senza penalizzazioni di carriera -tra i quali la detassazione del premio di produttività-, tempi di riposo, infortuni e malattie professionali dipendenti dalla prestazione lavorativa, deducibilità delle spese per formazione.

Tutti questi aspetti, in altri Paesi sono demandati completamente al telelavoratore che, pure nell'ambito di un rapporto di lavoro dipendente, ha completa libertà nell'organizzazione del proprio ambiente domiciliare di lavoro con relativi costi a suo carico, oltretutto nella scelta degli orari di esecuzione dell'attività lavorativa. Il datore è sgravato di questi costi, che in Italia non sono eliminati, ma si "spostano" dai locali di lavoro al domicilio del telelavoratore, quando non si duplicano perché la norma impone la reversibilità del telelavoro e quindi di mantenere anche nella sede un numero di postazioni adeguato all'eventuale rientro dei telelavoratori.

A ciò si aggiunge che, in virtù delle responsabilità in tema di sicurezza e salute nel luogo di telelavoro, il datore ottiene un diritto di ispezione e organizzazione del lavoro all'interno di una proprietà privata, il domicilio del telelavoratore, in linea teorica inviolabile, ancorché subordinata al suo previo consenso che di fatto è obbligato, pena la perdita del posto di lavoro. È possibile una semplificazione normativa, che avvicina i costi del telelavoro al resto d'Europa, essendo assurdo assimilare un domicilio privato, in

cui il lavoro si svolge presso una semplice postazione informatica (computer portatile, fax e postazione Internet), agli standard di qualità e sicurezza richiesti - ed economicamente sostenibili- per una realtà industriale.

## Riferimenti bibliografici

- ALESSANDRINI G. (1995), *Apprendimento organizzativo la via del kanbrain*, Unicopli, Milano, p. 125
- WATZLAWICH P. (1998), *Istruzioni per rendersi infelici* Feltrinelli, Milano, p.22
- MARAZZI C. (1998), *E il denaro va, esodo e rivoluzione dei mercati finanziari*, Bollati Boringhieri, Torino, p.1
- PACIFICI G., NASTASI T. (1999), *Il manuale del telelavoro per la piccola e media impresa*, Franco Angeli, Milano, p. 14
- PERRONE V. (1996), *Crisi dei paradigmi dominanti e nuovi modelli di cooperazione*, *Economia&Management* n.2/'96, p.87
- CIOTTI F., *Introduzione ai nuovi media*, su [www.mediamente.rai](http://www.mediamente.rai)
- TELEWORK RESEARCH NETWORK (2012), *Telework Savings Calculator*, su [undress4success.com](http://undress4success.com), Telework Research Network. URL consultato l'11 agosto 2012.
- GAJENDRAN, R. S., & HARRISON, D. A. (2007). *The good, the bad, and the unknown about telecommuting: Analysis of psychological mediators and individual consequences*, *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1524-1541.
- GOLDEN, T. D., & FROMEN, A. (2011). *Does it matter where your manager works? Comparing managerial work mode (traditional, telework, virtual) across subordinate work experiences and outcomes* in *Human Relations*, 64(11), 1451-1475.
- MCCLOSKEY, D. W., & IGBARIA, M. (2003). *Does "out of sight" mean "out of mind"?* *An empirical investigation of the career advancement prospects of telecommuters*. *Information in Resources Management Journal*, 16(2), 19-34.
- JEFFREY HILL E., ERICKSON J.J., HOLMES E.K., FERRIS M. (2010) *Finding an Extra Day or Two*, Brigham Young University, June 2010
- HALF R., *Survey Finds Salary Is Top Draw for Job Candidates but Benefits Nearly As Popular*, su [roberthalffinance.com](http://roberthalffinance.com), 6 febbraio 2008.
- GANTENBEIN, D. (1999) *All dressed up with no place to go* su *Home Office Computing*, para. 21.
- Gantenbein, 1999, December, para. 24
- DAVENPORT, T. (1998) *Two cheers for the virtual office* para. 8 su *Sloan Management Review*
- MORGANTE G., *Cos'è il TeleLavoro e quali sono i vantaggi* su <http://www.risorsedisumane.com/telelavoro/>.
- REPORT ETUC sull'implementazione nell'Unione Europea (2007), *Enter the Timelords: Transforming Work to Meet the Future, final report of the Equal Opportunities Commission investigation into the Transformation of Work*, EOC 2007
- RZECZPOSPOLITA(2011) <http://www.rp.pl/artykul/62687,731755-Telepraca-blokowana-przez-BHP-i-definicje.html>.
- PODATKI.BIZ (2011), [http://www.podatki.biz/artykuly/14\\_12917.htm](http://www.podatki.biz/artykuly/14_12917.htm).
- GASSMANN O. (2005), *Telework Adoption and Energy Use in Building and Transport Sectors in the United States and Japan*, *J. Infrastruct. Syst. Volume 11, Issue 1, pp. 21-30 (Máptioc 2005)* su [scitation.aip.org](http://scitation.aip.org).
- LISTER, KATE (2011) *Undress For Success--The Naked Truth About Making Money at Home*, John Wiley & Sons (2009), ISBN 978-0-470-38332-2, su [undress4success.com](http://undress4success.com) (archiviato dall'url originale il 6 marzo 2011).

DI NICOLA P., RUSSO P., CURTI A. (1998), *Telelavoro tra legge e contratto*, Ediesse, Roma, ISBN 88-230-0333-4

DI NICOLA P. (1999), *Il nuovo manuale del telelavoro*, Seam, Roma, ISBN 88-8179-384-9

JONES E. (2010), *Go Global: How to Take Your Business to the World*, Brightwood Publishing,

*Working 5 to 9: How to Start a Successful Business in Your Spare Time*, Harriman House 2010

[www.telelavoro-italia.com](http://www.telelavoro-italia.com)

<http://www.eurofound.europa.eu/it/observatories/eurwork/articles/telework-in-the-netherlands/>

<http://www.lbmg-worklabs.com/etude-teletravail-coworking-telecentres-telelavoro>





## DIGITAL STORYTELLING E COMPETENZE IMPRENDITORIALI: ANALISI DI BUONE PRATICHE DI FORMAZIONE ALL'IMPRENDITORIALITÀ.

ELISABETTA DE MARCO  
Università del Salento  
[elisabettalucia.demarco@unisalento.it](mailto:elisabettalucia.demarco@unisalento.it)

### Abstract

*The paper focuses on the relationship between entrepreneurship education and digital storytelling. Recent reviews show the frequent recourse to innovative teaching and learning methods in entrepreneurship education. The contribution focuses on digital storytelling, an intersubjective device that emphasizes the social and cultural process of learning, the interaction between students and digital narrative tools. The contribution recognizes some best entrepreneurship educational practices that involve the use of narrative strategies and digital environments (digital storytelling) for learning entrepreneurial skills.*

**Keywords:** *entrepreneurship, digital storytelling entrepreneurship education*

### Sunto

*Il contributo si focalizza sul nesso tra educazione all'imprenditorialità e digital storytelling. Recenti revisioni registrano un frequente ricorso a metodi e tecniche di insegnamento e di apprendimento innovativi nell'educazione all'imprenditorialità. Il contributo si sofferma sul digital storytelling, dispositivo didattico intersoggettivo in cui l'apprendimento è inteso come processo sociale e culturale che prende forma dall'interazione tra i soggetti che apprendono e gli strumenti narrativi digitali utilizzati. Il contributo identifica e analizza alcune buone pratiche di formazione all'imprenditorialità che prevedono l'uso di strategie didattiche narrative e di ambienti digitali (digital storytelling) per l'apprendimento di competenze imprenditoriali.*

**Parole chiave:** *imprenditorialità, digital storytelling, educazione all'imprenditorialità*

### Alle origini dell'educazione all'imprenditorialità.

L'educazione all'imprenditorialità è un campo multidisciplinare di ricerca relativamente "giovane". Il primo corso di imprenditoria *Management of the New Enterprises* è organizzato da Myles Mace nel febbraio del 1947 presso l'Harvard Business School negli Stati Uniti ed è frequentato da 188 studenti del secondo anno dell'MBA<sup>1</sup>. Nel primo

---

<sup>1</sup> *Master in Business Administration (MBA)*. All'inizio del secolo scorso due università americane, Dartmouth College e Harvard University, fondano rispettivamente nel 1900 e nel 1908, il primo *Master in Business Administration*, un percorso formativo post laurea per apprendere la professione del manager, che già da allora rappresentava il principale mercato di sbocco di gran parte dei laureati universitari, indipendentemente dalla disciplina di specializzazione. In Europa il prodotto sbarca tra gli anni Sessanta e Settanta con le scuole Insead e London Business School, ma si consolida soprattutto negli anni Settanta. In Italia il primo MBA nasce nel 1975 presso Bocconi School of Management. Negli anni Ottanta si afferma la globalizzazione dell'economia e delle prime grandi multinazionali che rendono l'MBA un punto di riferimento per laureati già in carriera anche in Europa e in tutto il resto del mondo.

trimestre del 2020 è possibile frequentare 375<sup>2</sup> MOOCs dedicati all' imprenditorialità erogati dalle più importanti piattaforme di corsi massivi aperti e gratuiti che registrano un numero elevatissimo di utenti<sup>3</sup>. Alcuni ricercatori, già dagli anni 2000, registrano un aumento esponenziale dei corsi sull'imprenditorialità e ammettono l'impossibilità fornire una stima numerica precisa e una panoramica completa sulle tipologie di programmi di educazione all'imprenditorialità esistenti (Charney, Libecap, 2000). Nel decennio 2000-2010 l'interesse per l'educazione all'imprenditorialità aumenta in modo progressivo sostenuto da nuova consapevolezza socio-politica sull'importanza dell'imprenditorialità come fattore di sviluppo economico. I responsabili delle politiche pubbliche, in quegli anni, riconoscono l'importanza dell'imprenditorialità nello sviluppo dell'infrastruttura socio-economica dei paesi (Fayolle et al., 2008; Mwasalwiba, 2010). Nel 2006 la Commissione europea inserisce la competenza *Senso di iniziativa e di imprenditorialità* nella *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'educazione permanente* che nella versione del 2018 assume la definizione di *Competenza imprenditoriale*. La Commissione europea con il documento *Entrepreneurship in Higher Education* (2008) raccomanda che l'imprenditorialità diventi parte integrante della formazione universitaria. Negli stessi anni si assiste all'aumento dei centri di ricerca (e di ricerche) dedicati all'imprenditorialità (Klandt, 2004) e alla crescita della domanda di formazione imprenditoriale alimentata dai dibattiti politici e dalle crescenti esigenze produttive.

### **Revisioni sull'educazione all'imprenditorialità.**

Per tracciare lo stato dell'arte sull'educazione all'imprenditorialità è utile recuperare alcune sintesi di ricerche condotte negli ultimi tre decenni. I pionieri delle revisioni nel campo dell' *Entrepreneurship Education and Training* (EET) (Dainow, 1986; Gorman et al., 1997) registrano un aumento significativo di ricerche empiriche sull'educazione all'imprenditorialità nel decennio 1985-1995. I ricercatori giungono a conclusioni interessanti per l'epoca: i programmi di educazione imprenditoriale hanno un impatto positivo sullo sviluppo di abilità e di attitudini imprenditoriali "*entrepreneurial attributes and skills can be positively influenced by educational programs*" (Gorman et al., 1997, p. 15) che contribuiscono a migliorare il livello di consapevolezza imprenditoriale dei soggetti.

Le revisioni successive (Dickson et al., 2008; Mwasalwiba, 2010; Martin et al., 2012) confermarono l'esistenza di una correlazione positiva e significativa tra la partecipazione ai programmi e le intenzioni imprenditoriali intese in termine di avvio di nuove attività imprenditoriali (Dickson et al. 2008) o di cambiamento di attività già esistenti (Galloway, Brown, 2002).

Gli autori delle prime revisioni pongono, tra i limiti delle loro analisi, il basso livello di rigore metodologico delle ricerche che compromette la valutazione degli impatti dei programmi di educazione all'imprenditorialità. La letteratura scientifica, fin dagli albori della discussione sull'EET, evidenzia una carenza metodologica nella valutazione dell'efficacia dei programmi, quasi esclusivamente centrata sulla tradizionale cultura del *testing*, con risultati di apprendimento misurati in termini di conoscenze (Pittaway, Edwards, 2012). Il rapporto Eurydice pubblicato nel 2017 conferma una carenza

---

<sup>2</sup> Il dato è ottenuto da una ricerca in rete svolta con Class Central, un aggregatore di corsi online che permette di ricercare i corsi per parole chiave. Class Central aggrega principalmente i corsi gratuiti offerti dalle università attraverso le principali piattaforme di *MOOCs*.

<sup>3</sup> Il primo corso on line che ha registrato una presenza massiva di utenti è *Introduction to Artificial Intelligence* promosso dall'Università di Stanford con oltre 160.000 partecipanti da 190 paesi. Oggi diversi MOOCs registrano presenze *massive* che secondo una recente ricerca possono variare da 4.500 a oltre 250.000 partecipanti (Jordan, 2014).

metodologica nella valutazione dei risultati di apprendimento dei principali programmi di educazione all'imprenditorialità. Studi meno rigorosi, infatti, tendono a sopravvalutare l'impatto di programmi di educazione all'imprenditorialità in termini di risultati d'apprendimento (Mwasalwiba, 2010; Martin et al. 2012). Altre revisioni si concentrano sull'impatto educativo dell'EET sulla percezione dell'auto-efficacia, sulla desiderabilità percepita di avviare un'impresa e sulla percezione di fattibilità di un progetto (De Tienne, Chandler, 2004). La varietà dei temi affrontati dalla ricerca educativa evidenzia che oggi l'educazione all'imprenditorialità si configura come un campo di ripensamento epistemologico-metodologico della didattica ossia come tentativo di arricchimento del lessico della ricerca pedagogica al fine di annettere costrutti e pratiche didattiche innovative. Infatti l'educazione all'imprenditorialità è un tema di ricerca educativa strettamente correlato ad altri temi di grande attualità pedagogica - la cittadinanza attiva, la comunità, l'*empowerment* comunitario, la cultura del lavoro – accomunati dall'enfasi sui contesti educativi informali, sulle metodologie attive di insegnamento/apprendimento, sui processi di innovazione didattica. L'educazione all'imprenditorialità è un tema di ricerca che interroga le teorie pedagogiche da nuove prospettive e che mette in discussione i tradizionali metodi di insegnamento/apprendimento. Le più recenti meta analisi sull'argomento (Martin et al. 2012; Lorz et al, 2013) registrano un frequente ricorso a metodi e tecniche di insegnamento innovative (Kuratko, 2011). L'educazione all'imprenditorialità è diventato il campo applicativo di metodi didattici attivi. Questa riallocazione si basa su revisioni scientifiche che concordano nell'individuare un tratto ricorrente nell'educazione all'imprenditorialità: l'adozione di approcci pedagogici innovativi e di metodi didattici attivi. In molte ricerche sull'educazione all'imprenditorialità è frequente il ricorso all'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984), all'apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991), al service learning (Meyers, 1999), all'apprendimento basato su problemi o su progetti (Helle et al., 2006) e all'apprendimento socio-costruttivista (Steffe and Gale, 1995). Negli ultimi anni si registra un aumento di indicazioni, raccomandazioni e linee guida che adottano questi approcci pedagogici<sup>4</sup>.

## **L' Entrepreneurship Education (EE).**

Le politiche europee considerano l'educazione all'imprenditorialità strategica per lo sviluppo futuro e la crescita socio-economica dell'Europa. Il documento *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers* pubblicato dalla Quality Assurance Agency (QAA, 2018) propone una distinzione tra l'educazione all'impresa e l'educazione all'imprenditorialità. Con il termine educazione all'impresa (*enterprise education*) si fa riferimento alle azioni educative che enfatizzano i processi generativi e applicativi delle idee all'interno di situazioni pratiche, progetti o realtà imprenditoriali già esistenti o da creare<sup>5</sup>. L'educazione all'imprenditorialità (*entrepreneurship*) è il termine più utilizzato nella ricerca (Mwasalwiba, 2010), ed è definito come l'applicazione di comportamenti, competenze e attributi imprenditivi<sup>6</sup> alla

---

<sup>4</sup> Ne sono un esempio: *L'educazione all'imprenditorialità a scuola in Europa* (Eurydice, 2017), *Educazione all'imprenditorialità. Una guida per gli insegnanti* (Commissione Europea, 2014).

<sup>5</sup> L'imprenditorialità non si riferisce esclusivamente alla creazione di nuove organizzazioni, ma può verificarsi anche nelle organizzazioni esistenti (Shane e Venkataraman, 2007).

<sup>6</sup> In Italia alcune recenti ricerche (Morselli, 2016; Costa, Strano, 2017) per restringere ulteriormente l'attenzione sui processi di insegnamento/apprendimento e quindi sui processi educativi distinguono l'imprenditorialità dall'imprenditività. Gli aspetti prettamente educativi, cioè quelli imprenditivi riguardano lo sviluppo di competenze che possono essere utilizzate in diversi contesti, in scenari d'apprendimento permanente, e per supportare l'individuo a vivere in economie competitive in rapida trasformazione. L'imprenditività promuove la libertà attraverso la partecipazione attiva, incoraggiando l'assunzione di

creazione di valore che può essere economico, sociale e culturale; il fine è, non in modo esclusivo, la creazione d'impresa. L'imprenditorialità si applica sia ai singoli che ai gruppi (team o organizzazioni)<sup>7</sup> e si riferisce alla creazione di valore nel settore privato, pubblico e nel terzo settore. L'educazione all'imprenditorialità ha come aree di intervento anche l'imprenditoria sociale, l'imprenditoria verde e l'imprenditoria digitale<sup>8</sup> per incentivare l'educazione alla sostenibilità e lo sviluppo sostenibile<sup>9</sup>. Dall' *Enterprise Education* all' *Entrepreneurship Education* si scorge un allargamento di prospettiva: da un approccio materialistico-economicistico, ereditato dalle prime esperienze di educazione imprenditoriale, in cui l'apprendimento era declinato in termini di sviluppo o di creazione d'impresa funzionale al soddisfacimento delle esigenze di mercato, ad un approccio olistico di sviluppo del potenziale dei soggetti o dei gruppi di soggetti, che oltre a generare idee e tradurle in imprese, sviluppano una nuova consapevolezza di sé stessi (aspetti emotivi, cognitivi) e sperimentano nuove modalità di interpretare e di interagire con il mondo (aspetti sociali, culturali e pratici). In altre parole si supera l'idea di educazione orientata allo sviluppo di attitudini e di capacità funzionali all'avvio e alla gestione di un'impresa, per porre l'enfasi sull'imprenditorialità – e su altre competenze trasversali – considerate leve per l'emancipazione dei soggetti in vista dell'esercizio attivo della cittadinanza.

La definizione “ristretta” di imprenditorialità, si identifica con le capacità dei soggetti di individuare opportunità, di sviluppare e gestire business, di lavorare in autonomia, di riconoscere condizioni di crescita economica (l'essere *imprenditore*) (Fayolle e Gailly, 2008; Mahieu, 2006; QAA, 2018). Secondo una definizione più ampia, l'imprenditorialità coincide con lo sviluppo dei soggetti, della creatività, dell'autosufficienza, dell'iniziativa, dell'orientamento all'azione (l'essere *imprenditoriale*).

L'educazione all'imprenditorialità, oltre che lo sviluppo di attitudini, abilità e conoscenze imprenditoriali, promuove la creazione di “imprese” o di “valore” che non riguarda solo le attività economiche, bensì, in senso più ampio, tutte le aree della vita e della società. L'educazione all'imprenditorialità diviene “apprendimento mediante la creazione di valore” (Lackéus, 2015). In quest'ottica l'apprendimento e la creazione di valore rappresentano due principali aspetti dell'imprenditorialità. La creazione di valore promossa da percorsi di apprendimento attivanti e da strategie di insegnamento in grado di migliorare la capacità di agire dei soggetti in un'ottica politico-emancipatoria. Bruyat e Julien (2001) adottano un approccio costruttivista e propongono una definizione che incorpora non solo l'imprenditore, ma anche il modo di creare valore, l'ambiente in cui si svolge, il processo imprenditoriale stesso e le relazioni costruite nel tempo. Secondo gli autori l'imprenditorialità riguarda il cambiamento che il soggetto sperimenta interagendo con l'ambiente per apprendere come intervenire e cambiare il contesto e per attivare processi di creazione di valore attraverso le sue azioni. Dall'adozione di un approccio all'“apprendimento mediante la creazione di valore” (Lackéus, 2015) deriva la progettazione

---

responsabilità e la cittadinanza attiva, e stabilendo il diritto di aprirsi la propria attività. In altri termini, l'imprenditorialità è un processo volto allo sviluppo di abilità personali in prospettiva di apprendimento permanente, che si fonda su approcci creativi e innovativi e prevede un apprendimento generato dall'esperienza; l'educazione all'imprenditorialità invece ha come fine la creazione, la crescita e l'organizzazione di impresa.

<sup>7</sup> Ricerche recenti hanno anche dimostrato che la maggior parte delle aziende di successo sono avviate da team anziché da imprenditori individuali (Beckman, 2006, Klotz et al., 2014).

<sup>8</sup> “*Social entrepreneurship* is where entrepreneurial ventures are driven by solving social or cultural issues, as opposed to financial gain or profit. *Green entrepreneurship* is where environmental problems are explored to result in a net positive impact on the natural environment using sustainable processes. *Digital entrepreneurship* is where digital products and services that are created are marketed, delivered and supported online.” (QAA, *Enterprise and Entrepreneurship Education*, 2018, p. 8).

<sup>9</sup> Quality Assurance Agency (2014); UNESCO (2017).

di interventi educativi orientati alla creazione di valore per sé e per gli altri. L'educazione all'imprenditorialità si allarga verso una prospettiva di sviluppo umano secondo il *capability approach* (Sen, 2000; Morselli, 2016). Appoggiandosi all'approccio basato sulla capacitazione, Nussbaum (2000) sottolinea l'importanza cruciale delle istituzioni di *governance* nel fornire opportunità che danno agli individui la capacità di agire. Rileggendo la competenza imprenditoriale nell'ottica della capacitazione, le prestazioni dei soggetti dipendono dall'interazione di conoscenze e abilità, valori e fattori motivazionali e di opportunità reali. L'interrelazione di queste dimensioni influenza il comportamento soggettivo. L'imprenditorialità diventa una "competenza ad agire" nei vari contesti di vita (Alessandrini, 2014; Costa, 2014). Non si tratta quindi di agire su comportamenti "vincenti" al fine di soddisfare esigenze esterne ma di promuovere un percorso di progressiva consapevolezza di sé stessi in quanto soggetti capaci di generare idee in risposta a bisogni identificabili a partire da una conoscenza approfondita della realtà locale e trans-locale.

L'imprenditorialità non è il risultato meccanico ed esclusivo di un processo di progressiva consapevolezza dei singoli ma è espressione dei processi sociali, dei fattori contestuali e delle opportunità reali che influenzano la capacità imprenditoriale dei singoli. Il *capability approach* fornisce il quadro teorico con cui analizzare la competenza imprenditoriale, andando oltre la semplice performance, verso una riflessione sui fattori contestuali che permettono o negano l'espressione della competenza imprenditoriale. Quando il soggetto ha acquisito una maggiore consapevolezza dei fattori che vincolano l'azione alla realizzazione personale, come progettualità e *vision* personale, allora può esprimere appieno la propria competenza di imprenditorialità, nel proprio contesto, secondo quei fattori contestuali che incoraggiano o limitano la propria azione imprenditoriale (Costa, De Wall, 2018). Adottando un approccio alla capacitazione, si afferma una visione formativa all'imprenditorialità come occasione per sviluppare la persona, cioè per promuovere la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome (Costa, 2018); per arrivare alla consapevolezza di sé e delle proprie possibilità.

Gli studi condotti dal *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*<sup>10</sup> dimostrano con dati scientifici che due elementi incidono sull'imprenditorialità: il comportamento e le attitudini imprenditoriali dei singoli e il valore sociale attribuito all'imprenditorialità dal contesto. Nei vari rapporti annuali<sup>11</sup>, GEM sottopone a valutazione scientifica le

---

<sup>10</sup> Il progetto di ricerca *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)* fornisce una valutazione annuale del livello nazionale di attività imprenditoriale dei diversi paesi del mondo. Le pubblicazioni del progetto analizzano le dinamiche imprenditoriali che caratterizzano i principali paesi del mondo. GEM è riconosciuto come punto di riferimento per il mondo dell'impresa e della ricerca accademica, ma anche un utile strumento di policy per i governi.

<sup>11</sup> In Italia i risultati più aggiornati dell'indagine GEM, curati dal team GEM Italia, sono pubblicati nel *Global Entrepreneurship Monitor Italia* (2018) e forniscono un quadro interessante della situazione imprenditoriale italiana. L'Italia è caratterizzata da un'elevata discrepanza fra l'intenzione imprenditoriale (cioè l'interesse verso l'attività imprenditoriale) e la propensione imprenditoriale (cioè l'effettiva messa in atto di tale intenzione). Se consideriamo i dati relativi al 2017 (non dissimili da quelli degli anni precedenti) emerge come nel caso dell'intenzione imprenditoriale non vi siano differenze significative fra Italia e la media europea, mentre nel caso dell'effettiva attivazione il valore italiano è poco oltre la metà di quello medio europeo. L'indagine GEM rileva alcuni fattori soggettivi che consentono di spiegare la discrepanza fra intenzione e propensione imprenditoriale. Questi fattori riguardano: 1. la percezione relativa alla presenza di opportunità imprenditoriali; 2. la paura di fallire; 3. la percezione dell'adeguatezza delle capacità possedute al fine di avviare una nuova iniziativa imprenditoriale. Per tutti e tre questi elementi si rileva una significativa differenza fra il nostro paese e la media europea. In particolare, è più bassa fra gli italiani la percezione della presenza di opportunità per avviare un'attività imprenditoriale ed è significativamente più bassa anche la percentuale di chi ritiene di avere le capacità necessarie ad avviare un'impresa. A questi due elementi di scorgiamo all'attività imprenditoriale si aggiunge il fatto che nel nostro paese è decisamente più elevata la paura di fallire. Questi tre aspetti sono fra loro correlati. La paura di fallire è maggiore se non si ritiene di avere capacità e competenze sufficienti all'avvio di un'attività imprenditoriale.

caratteristiche individuali, come l'intenzione di avviare un'impresa e la percezione delle opportunità e delle proprie capacità, con il valore sociale dell'imprenditorialità attribuito dal contesto. Nelle economie incentrate sui fattori produttivi e sull'efficienza (*efficiency-driven*), le persone attribuiscono più valore all'imprenditorialità rispetto a quanto non avvenga in quelle basate sull'innovazione (*innovation-driven*). Per quanto concerne il valore sociale dell'imprenditorialità, nella comparazione dei dati relativi alle caratteristiche individuali, è fondamentale considerare il contesto. Persone che operano in economie differenti avranno, infatti, percezioni diverse. La dimensione individuale, ossia l'intenzione di avviare un'impresa e la percezione delle opportunità e delle proprie capacità, e la dimensione sociale intesa come valore sociale attribuito all'imprenditoria sono correlate. Un ambito in cui l'educazione all'imprenditorialità potrebbe esercitare un'influenza, è quello relativo agli atteggiamenti diffusi nei confronti dell'imprenditorialità e al modo in cui essa viene percepita (Eurydice, 2018). L'educazione all'imprenditorialità appare pertanto l'unico elemento che, contribuendo allo sviluppo di competenze potrebbe incidere sul valore sociale attribuito all'imprenditoria attraverso la messa in discussione e la riflessione critica dei presupposti culturali su cui si fonda quella specifica cultura imprenditoriale. Agendo sulla leva della formazione<sup>12</sup> si può accelerare il processo di cambiamento della cultura imprenditoriale.

### **L'approccio pedagogico del “costruire storie”.**

Numerose ricerche qualitative insistono sul valore pedagogico dell'uso di storie per migliorare le percezioni verso l'imprenditorialità dei soggetti. Fellnhofner (2017) sostiene che le narrazioni digitali utilizzate nei percorsi di educazione supportano il cambiamento di atteggiamento verso l'imprenditorialità. Nella ricerca si ipotizza che un insegnamento orientato a far produrre storie imprenditoriali costituisce uno strumento appropriato per influenzare in modo positivo le percezioni degli studenti sull'imprenditorialità. Si ipotizza che gli interventi educativi che lavorano sulle “percezioni”, in vista della produzione di narrazioni digitali, rafforzino il senso di autoefficacia<sup>13</sup> imprenditoriale dei soggetti. La percezione e la consapevolezza delle opportunità presenti in un territorio costituiscono due indicatori chiave nell'educazione all'imprenditorialità (Krueger et al., 2000; Shapero e Sokol, 1982). L'imprenditorialità è legata all' esplorazione e allo sfruttamento delle opportunità (De Carolis e Saporito, 2006) che costituiscono i presupposti alla realizzazione di imprese di successo (Sharma e Salvato, 2011; Gaimon e Bailey, 2013). Il “percepito” influisce sulla desiderabilità e di conseguenza sulla fattibilità delle azioni imprenditoriali. L'approccio narrativo rappresenta uno strumento utile per “ordinare” e “fare” significato sui dati della percezione.

Negli ultimi dieci anni è cresciuta la consapevolezza – nella comunità scientifica e nel mondo dell'educazione e della formazione – di quanto sia importante per le persone il pensiero narrativo come modalità cognitiva peculiare definita come differente e complementare rispetto al pensiero paradigmatico (Bruner, 1996; Demetrio, 2012). “Anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altro ieri, la

---

<sup>12</sup> Nei paesi avanzati vi è, in generale, una relazione positiva fra grado di istruzione e propensione imprenditoriale. I livelli di istruzione determinano la capacità di percepire opportunità nel contesto ambientale e le competenze necessarie all'avvio di un'attività imprenditoriale. L'Italia ha avviato negli ultimi anni diverse iniziative in questo ambito. Tuttavia è ancora assente un quadro sistematico volto a modificare in modo significativo i metodi di insegnamento e i curricula in funzione di un'efficace attività di formazione all'imprenditorialità.

<sup>13</sup> L' autoefficacia si riferisce alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati (Bandura, 1997). L'autoefficacia percepita è la stima che un soggetto possiede riguardo alle proprie capacità di attivare risorse cognitive e comportamentali atte a ottenere i risultati attesi e alle proprie capacità di agire con successo.

esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione.” (Bruner, 1996, p. 53). Il pensiero fa uso di storie; è una modalità che utilizziamo per dare significato e senso logico all’esperienza. Con il pensiero narrativo (o il pensare attraverso le storie) i soggetti riescono a dare un senso a ciò che fanno ed hanno fatto, ad attribuire intenzioni a sé ed agli altri, a immaginare il futuro, a mettere ordine nel presente, a comunicare la propria esperienza ed attribuirvi un senso ed un significato (Jedlowski, 2000). Attraverso il pensiero narrativo è possibile dare una struttura alla confusa realtà in cui viviamo (Batini, 2010). La competenza narrativa come capacità di legare, dare ordine e dunque dotare di senso. Dotare di senso è una questione semiotica e, quindi, una delle fondamentali funzioni della narritività è la semiotizzazione dell’esperienza (Ferraro, 2018). Il “costruire storie” non significa soltanto “raccontare storie” ma agire in modo da trasformare le percezioni delle capacità imprenditoriali dei soggetti in chiave emancipativa per renderli protagonisti della scena non soltanto economica ma anche socio-culturale. Utilizzare consapevolmente le narrazioni per sviluppare competenze narrative nei soggetti significa aumentarne la capacità di esercitare un controllo sulla propria vita, incrementare i livelli di autonomia e di decisionalità. Attraverso le narrazioni è possibile aumentare il potere delle persone (Batini, 2010). Educare i soggetti all’imprenditorialità significa trasferire competenze di autorientamento affinché possano migliorare la percezione di sé stessi, diventare capaci di assumere decisioni e di costruire piani di azione.

### ***Digital storytelling e “competenza all’imprenditorialità”.***

In questa prospettiva, la “competenza all’imprenditorialità”, diviene dunque “capacità di realizzare quelle trame di possibilità che consentono di connettere, durante l’azione, i nuovi significati che emergono dall’azione di disoccultamento, interrogazione, di ricombinazione delle esperienze lavorative e sociali” (Costa, 2016). L’azione di “disvelamento di trame” narrative su cui si fonda la nostra percezione di “esseri imprenditivi” può diventare oggetto di apprendimento attraverso metodologie didattiche che facilitano la manipolazione, la negoziazione e la costruzione di regole e strutture narrative. Il *digital storytelling* è una metodologia didattica che facilita l’acquisizione di competenze narrative attraverso il riconoscimento di strutture narrative dei contenuti fruiti e/o prodotti. La ricomposizione semiotica di “frammenti” digitali (video, immagini, audio) attraverso l’uso di *tools* multimediali (applicazioni, software, strumenti on line) che avviene in team di lavoro facilita la riflessione sui nessi, le associazioni, i legami tra i contenuti e i significati e la negoziazione delle regole semiotiche. Per promuovere processi riflessivi che mirano ad un miglioramento della consapevolezza del sé e degli altri è sempre necessario un dispositivo intersoggettivo (Colazzo, Manfreda, 2019). Da qui il recupero della narrazione (*storytelling*) quale dispositivo in cui “le proprietà trasformative, emancipatorie, esperienziali riconosciute alla narrazione non [stanno] nel potere catartico e taumaturgico della storia in sé, piuttosto nella natura dialogica della storia raccontata ad un altro, co-narratore e dunque co-produttore di significati (Montesarchio, Venuleo, 2006).

Il *digital storytelling* è un dispositivo didattico intersoggettivo che enfatizza l’apprendimento inteso come processo sociale e culturale che prende forma dall’interazione tra i soggetti che apprendono e gli strumenti materiali e psicologici utilizzati. L’azione pedagogica del “costruire storie” si centra sull’interazione intenzionale e dinamica tra soggetti che ricevono e restituiscono storie attraverso feedback ricorsivi (soggetti/comunità). Inoltre la costruzione di storie fa ricorso alle

esperienze e attiva processi di apprendimento situati in una comunità di soggetti che apprendono. La costruzione, la de-costruzione e la ri-costruzione di storie (anche digitali), nonché la negoziazione di adeguati comportamenti sociali sollecitati dai continui *feedback* ricevuti dal gruppo e dai facilitatori, consentono agli studenti di esercitare ed incrementare varie e complesse abilità sociali, emotive e cognitive. Il *digital storytelling* rientra tra le metodologie attive volte allo sviluppo di un'azione sociale e culturale di promozione umana e collettiva e, quindi, alla promozione di *empowerment* soggettivo come tessuto connettivo di *empowerment* collettivo (Petrucco, De Rossi, 2013).

Condividere le storie, inoltre, promuove l'assunzione di nuove prospettive e facilita la comprensione del tema in vista di un suo possibile collegamento a fenomeni più generali. Per fenomeni complessi, come ad esempio il cambiamento climatico globale, l'impatto ambientale dei processi produttivi, l'educazione allo sviluppo sostenibile, l'occupabilità e la qualità della vita della *green generation* la narrazione può assumere un ruolo centrale nello stabilire nessi, legami, rapporti di forza/debolezza e priorità di sviluppo. In questi settori di studio in cui il ruolo dell'azione individuale assume un carattere strategico in vista del rinnovamento organizzativo, la narrazione può facilitare una comprensione più profonda e dare potere (*empowerment*) ai soggetti in formazione al fine di migliorare, attraverso processi riflessivi, la consapevolezza e le competenze critiche rispetto a questi temi. Il documento *Humanistic Futures of Learning* (UNESCO, 2020) individua il potenziale dell'educazione nel processo di socializzazione per costruire società eque e sostenibili e propone lo *storytelling* come modello metodologico per promuovere pensiero ibrido e culture "meticciate" in grado di leggere e interpretare le sfide locali in un'ottica globale. Questo approccio mira a favorire una generazione futura consapevole del bisogno vitale di sostenibilità planetaria e focalizzata sulla risoluzione delle sfide globali.

## **Buone pratiche di formazione all'imprenditorialità.**

### **Italia**

In Italia, a Parma, il progetto Erasmus+ **FASTEST**.<sup>14</sup> finanziato dalla Commissione Europea è dedicato allo sviluppo di abilità imprenditoriali di studenti VET (istruzione e formazione professionale) del settore agroalimentare, attraverso attività di *storytelling* digitale. Gli studenti delle scuole tecniche di indirizzo agroindustriale hanno prodotto otto ipervideo navigabili e cliccabili che raccontano le storie imprenditoriali di successo di aziende locali del settore FDMP (*Food and Drink Manufacturing and Processing*). Il progetto si pone non solo l'obiettivo di rafforzare le competenze digitali dei ragazzi, ma soprattutto quello di avvicinarli al mondo delle imprese locali e di stimolarli ad intraprendere azioni imprenditoriali nel settore dell'agroindustria. In questo progetto si coniugano il tema dell'innovazione e con quell'educazione imprenditoriale legata ai saperi tradizionali del settore agroalimentare che rendono il territorio parmigiano un importante comparto economico a livello nazionale ed europeo. Si valorizza la "narrazione" come strumento formativo per sostenere lo sviluppo di una nuova classe imprenditoriale. Nell'ambito del progetto sono organizzati conferenze, workshop e occasioni di confronto sul valore educativo dello *storytelling*, sull'arte del raccontare e del trasmettere valori e sul profilo del giovane imprenditore.

---

<sup>14</sup> **FASTEST** *Food and Agroindustrial Schools Toward Entrepreneurship by Storytelling & Digital Technology*  
<https://www.fastesteu.com/it/>

A Empoli, progetto **DIST**<sup>15</sup> finanziato dal programma Erasmus+, promuove l'uso innovativo dello storytelling digitale per diffondere il senso di iniziativa e d'imprenditorialità tra i disoccupati, per supportare gli aspiranti imprenditori a tradurre le loro idee in azioni e per sostenere gli imprenditori in progetti imprenditoriali già in corso. Il progetto DIST mira a promuovere l'educazione all'imprenditorialità attraverso una specifica metodologia e di una serie di strumenti educativi basati sul *digital storytelling*. I prodotti realizzati dal progetto<sup>16</sup> sono interessanti e variegati:

- 60 video-interviste ai giovani imprenditori, per ogni paese partner;
- una "Guida allo Storytelling per la Formazione" destinata ai docenti;
- un corso in modalità *blended* sullo sviluppo dell'imprenditorialità rivolto ad aspiranti imprenditori o imprenditori, basato sui contenuti della guida e sui video prodotti;
- un corso online per i formatori di agenzie formative (VET) per lo sviluppo del senso di iniziativa e dell'imprenditorialità.

### **Europa**

L'obiettivo del progetto **Canvas**<sup>17</sup> finanziato dal programma Erasmus+ è lo sviluppo delle competenze imprenditoriali per adulti disoccupati provenienti da aree rurali e svantaggiate. Il progetto sviluppa contenuti di apprendimento e utilizza strumenti digitali, per favorire l'acquisizione di capacità imprenditoriali di adulti svantaggiati attraverso lo storytelling digitale e l'esplorazione narrativa del modello di business degli imprenditori rurali locali. I prodotti del progetto<sup>18</sup> sono:

- galleria di video sui principali modelli di business di alcuni imprenditori rurali in Europa;
- linee guida per la progettazione di attività di formazione per le imprese innovative locali;
- individuazione di modelli pedagogici di riferimento per l'educazione della classe imprenditoriale rurale;
- organizzazione e sviluppo di un ambiente digitale di apprendimento per imprenditori, start-up e adulti disoccupati residenti in aree rurali geograficamente svantaggiate favorendo processi di inclusione sociale.

**Live Canvas** è un prodotto visivo educativo molto interessante che rielabora le conoscenze sulla modellizzazione aziendale, sottoforma di storie, utilizzando la tecnica del *digital storytelling*. Le storie realizzate (**Live Canvas Stories**<sup>19</sup>) sono materiali di apprendimento co-prodotti dai partner di progetto. Il progetto elabora le storie delle piccole imprese rurali sulla base di un modello narrativo: dalla creazione, al lavoro quotidiano, alle sfide da affrontare, fino ai fattori chiave del successo dell'impresa. Ogni storia digitale è arricchita da alcune sezioni di approfondimento a blocchi (fig.2) fruibili in simultanea con il video che accompagna la fruizione del video (fig.1).

---

<sup>15</sup> **DIST** *Digital Storytelling for Spreading and Promoting Entrepreneurship*  
<http://www.distproject.eu/it/>

<sup>16</sup> I prodotti sono fruibili dal sito del progetto.

<sup>17</sup> **CANVAS** *Bridging digital storytelling and business modelling for developing entrepreneurship training for adults from rural and isolated areas*  
<http://live-canvas.eu/en>

<sup>18</sup> I prodotti sono fruibili dal sito del progetto.

<sup>19</sup> <http://neo-media.org/livecanvas/en/livecanvasstories>



Fig. 1 Esempio di video da Lives Canvas Stories. Modello a blocchi



Fig. 2 Esempio di un blocco di informazioni

Gli approfondimenti vengono visualizzati simultaneamente al video per massimizzare la comprensione e la memorizzazione. Inoltre è possibile visualizzare il modello completo di business dell'azienda da "Full Business Model Canvas" (fig. 3).



Fig. 3 Full Business Model Canvas

I video sono utilizzati per estrarre informazioni sul modello di business delle imprese e per sviluppare nuovi modelli di Business (chiamati Canvas) in modo semplice e comprensibile.

I video sui modelli di business dell'Europa rurale sono:

- materiali co-prodotti dai vari partner di progetto come risultato di percorsi di apprendimento non formale;
- materiali di studio per la formazione dei futuri imprenditori rurali;
- modelli narrativi per semplificare e comprendere le strutture e le pratiche aziendali, per esplorare modelli commerciali esistenti e per sviluppare piani aziendali innovativi.

Un altro prodotto realizzato dal progetto è uno spazio digitale di apprendimento **Live Canvas Learning Area**<sup>20</sup> liberamente fruibile organizzato in blocchi di contenuto (fig. 4) e finestre di approfondimento (fig. 5).



Fig. 4 Blocchi di contenuti d'apprendimento

#### SELF STUDY AREA



Fig. 5 Contenuti di approfondimento

Il progetto **Youth Start – Entrepreneurial Challenges**<sup>21</sup> finanziato dal programma Erasmus+ è uno dei più importanti progetti europei che coniuga l'educazione all'imprenditorialità con le politiche pubbliche basate sull'evidenza. Il programma adotta un metodo sperimentale per l'efficacia degli interventi di educazione all'imprenditorialità da realizzare in alcune scuole europee. L'approccio educativo orientato alla pratica e incentrato sullo studente è costruito per favorire le competenze chiave nei giovani, in particolare quelle imprenditoriali, con l'obiettivo di migliorare le loro possibilità di inserimento nel mercato del lavoro e di ampliare le loro prospettive di vita. Il programma adotta una metodologia di apprendimento basata sulle sfide (*challenges*) e un approccio interdisciplinare flessibile e trasversale. Il progetto è rivolto ai docenti e agli studenti delle scuole primarie e secondarie che possono implementare Youth Start a tutte le materie di insegnamento. I prodotti del progetto<sup>22</sup> sono:

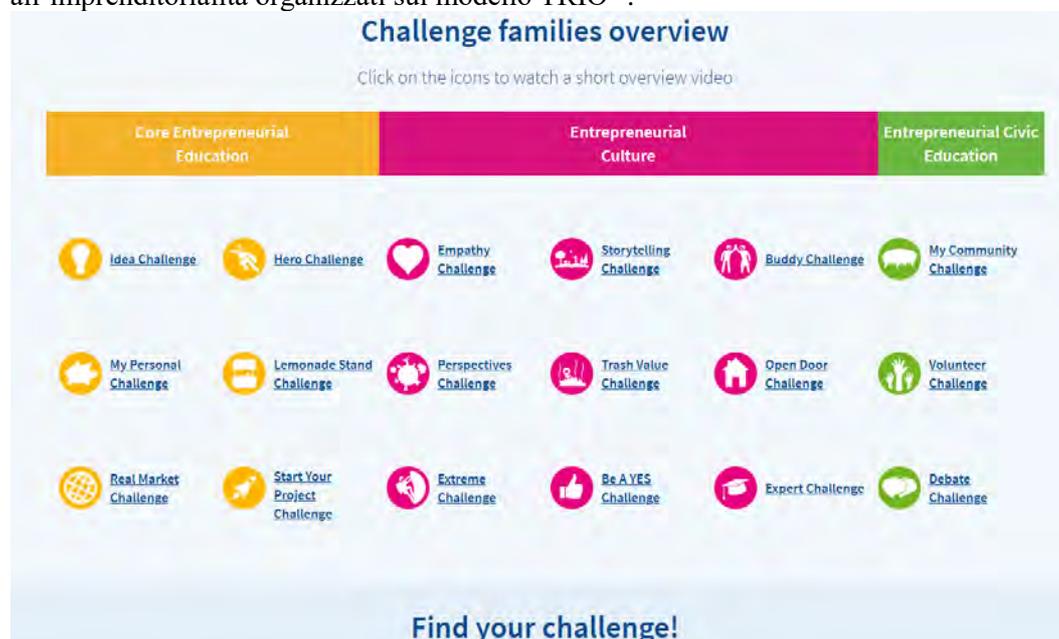
- protocollo sperimentale
- linee guida per implementare il programma nelle scuole
- materiali didattici e di apprendimento per i docenti e per le scuole coinvolte.

<sup>20</sup> <http://live-canvas.eu/en/learning-area/list/learning-space>

<sup>21</sup> **Youth Start – Entrepreneurial Challenges**  
<http://youthstartproject.eu/>

<sup>22</sup> I prodotti sono fruibili dal sito del progetto.

Il progetto mette a disposizione delle scuole uno spazio digitale **Youth Start** <sup>23</sup> che comprende una galleria di video e di risorse multimediali sul tema dell'educazione all'imprenditorialità organizzati sul modello TRIO<sup>24</sup>.



## Bibliografia

- Alessandrini, G. (2014). Generare Capacità: educazione e giustizia sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La Pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: WH Freeman.
- Batini F., Giusti S. (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli
- Beckman, C. M. (2006). The influence of founding team company affiliations on firm behavior. *Academy of Management Journal*, 49, 741-758.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*, Massachusetts: Harvard University Press. (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Torino 2001).
- Bruyat, C. & Julien, P.A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180.
- Charney, A. & Libecap, G. (2000). Impact of Entrepreneurship Education. In A Kauffman Research Series: Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
- Colazzo, S., Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa*. Roma: Armando
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La Pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli

<sup>23</sup> <http://www.youthstart.eu/en/>

<sup>24</sup> Il Modello TRIO per l'educazione all'imprenditorialità" è un modello austriaco sviluppato dal Centro di promozione EESI (*Entrepreneurship Education for School Innovation*) e finanziato dal Ministero per essere utilizzato nelle scuole, in particolare per la formazione professionale. Tale modello sostiene uno sviluppo graduale delle competenze imprenditoriali. Il modello comprende 3 livelli: il primo livello punta ad acquisire una **conoscenza di base** della formazione imprenditoriale e a familiarizzare con lo sviluppo delle idee e la loro realizzazione pratica; il secondo livello approfondisce la formazione di base attraverso attività più avanzate, cercando di consolidare/promuovere una **cultura imprenditoriale**; mentre il terzo livello intende diffondere una cultura che promuova la maturità, l'autonomia, la responsabilità personale e la solidarietà (**educazione civica e imprenditoriale**). L'obiettivo ultimo è creare una società civile sostenibile e dinamica.

- Costa, M. (2018). Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire generativo. In A. Cipriani, A. Gramolati and G. Mari, *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University Press.
- Costa, M., De Wall, P. (2018). Capacitare all'imprenditorialità: il progetto REACT (Reinforcing Entrepreneurship in Adults through Communication Technologies). In V. Boo e M. Palumbo (a cura di), *Life Skills e intraprendenza: percorsi formativi*. Firenze: Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education
- Costa, M., Strano, A. (2017). Imprenditorialità come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & Insegnamento*, XV(1).
- Dainow, R. (1986). Training and education of entrepreneurs: The current state of the literature. *Journal of Small Business and Entrepreneurship* 3:10–23.
- De Carolis, D.M., Saparito, P. (2006). Social capital, cognition, and entrepreneurial opportunities: a theoretical framework. *Entrepreneurship Theory and Practice* 30(1):41–56.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis Edizioni.
- DeTienne, D., Chandler, G. (2004). Opportunity Identification and Its Role in the Entrepreneurial Classroom: A Pedagogical Approach and Empirical Test. *Academy of Management Learning and Education* 3, 242–257.
- Dickson, P. H., Solomon, G. T. & Weaver, K. M. (2008). Entrepreneurial selection and success: Does education matter? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15:239–258.
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2008). From craft to science - Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32, 569-593.
- Fellnhöfer, K. (2017). A framework for a teaching toolkit in entrepreneurship education. *Int. J. Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, Vol. 27, N. 3, pp.246–261.
- Ferraro, G. (2018). *Teorie della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling*. Roma: Carocci editore.
- Flottemesch, K. (2013). Learning through narratives: the impact of digital storytelling on intergenerational relationships. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(3):53–60.
- Gaimon, C., Bailey, J. (2013). Knowledge management for the entrepreneurial venture. *Production and Operations Management* 22(6):1429–1438.
- Galloway, L., Brown, W. (2002). Entrepreneurship education at university: A driver in the creation of high growth firms? *Education + Training* 44:398–405.
- Gorman, G., Hanlon, D. & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, Enterprise education and education for small business management: A ten year review. *International Small Business Journal* 15:56–77.
- Haley, U.C.V., Boje D.M. (2014). Storytelling the internationalization of the multinational enterprise. *Journal of International Business Studies* 45(9):1115–1132.
- Iacobucci, D., D'Adda, D., Micozzi, A., Micozzi, F. (2018). *Global autoefficacia*. *Entrepreneurship Monitor Italia – 2018*. Ancona: Fondazione Aristide Merloni e Università Politecnica delle Marche.
- Jedwlosky, P. (2000). *Storie comuni*. Milano: Bruno Mondadori.
- Johansson, A.W. (2004). Narrating the entrepreneur. *International Small Business Journal* 22(3):273–293.
- Jones, C. & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46, 416-423.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1).
- Kaminski, M. (2003). Teaching leadership to union women: the use of stories. *Labor Studies Journal* 28(2):67–77.
- Klandt, H. (2004). Entrepreneurship education and research in German-speaking Europe. *Academy of Management Learning & Education* 3:293–301.
- Klotz, A. C., Hmieleski, K. M., Bradley, B. H. & Busenitz, L. W. (2014). New Venture Teams A Review of the Literature and Roadmap for Future Research. *Journal of Management*, 40, 226-255.
- Krueger, N., Reilly, M.D., Carsrud, A.L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing* 15(5):411–432.
- Kuratko, D.F. (2011). Entrepreneurship theory, process, and practice in the 21st century, *International Journal Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 13, No. 1, pp.8–17.

- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, Why, When, How*. Trento, Italy: Background paper for OECD-LEED.
- Lorz, M., Mueller, S., Volery, T. (2013). Entrepreneurship education: a systematic review of the methods in impact studies. *Journal of Enterprising Culture* 21(2):123–151.
- Mahieu, R. (2006). *Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. Doctoral thesis, Umeå Universitet.
- Martin, B., McNally, J. and Kay, M. (2012) Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*.
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (2006). *Narrazione di un iter di gruppo. Intorno alla formazione in psicologia clinica*. Milano: Franco Angeli.
- Morselli, D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. In *Formazione & Insegnamento XIV – 2 – 2016*.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of Its objectives, teaching methods, and impact Indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Petrucchi, C., De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci Editore.
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: Examining Practice in Entrepreneurship Education. *Education and Training*, 54, 778-800.
- Sen, A. (2000). *Freedom, Rationality, and Social Choice: The Arrow Lectures and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Shane, S. & Venkataraman, S. (2007). The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Entrepreneurship*. Springer.
- Shapiro, A., Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. In: Kent C, Sexton D, Vesper KH, editors. *The Encyclopedia of Entrepreneurship*. Prentice-Hall; Englewood Cliffs, pp. 72–90.
- Sharma, P., Salvato, C. (2011). Commentary: exploiting and exploring new opportunities over life cycle stages of family firms. *Entrepreneurship: Theory and Practice* 35(6):1199–1205.
- Tan, S. S., Ng, C. K. F. (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 48, 416-428.
- Watson, T.J., (2001). Beyond managism: negotiated narratives and critical management education in practice. *British Journal of Management* 12(4):385–396.

### **Normative**

- Commissione Europea (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*.
- Commissione Europea (2008). *European Commission Expert Group: Entrepreneurship in Higher Education, Especially within Non-Business Studies*.
- Commissione Europea (2008). *Expert Group: Entrepreneurship in Higher Education, Especially within Non-Business Studies*.
- Commissione Europea (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- Commissione Europea (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan - Reigniting the Entrepreneurial Spirit in Europe*.
- Commissione Europea (2016). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*.
- Commissione Europea (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Commissione Europea (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*.
- Eurydice (2017). *L'educazione all'imprenditorialità a scuola in Europa*
- Commissione Europea (2014). *Educazione all'imprenditorialità. Una guida per gli insegnanti*

- OCSE (2018). *The future of education and skills Education 2030*.
- Quality Assurance Agency (2014). *Education for sustainable development: Guidance for UK higher education providers*
- Quality Assurance Agency (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers*.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*.
- UNESCO (2020). *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*.
- LISTER, KATE (2011) *Undress For Success--The Naked Truth About Making Money at Home*, John Wiley & Sons (2009), ISBN 978-0-470-38332-2, su [undress4success.com](http://undress4success.com) (archiviato dall'url originale il 6 marzo 2011).
- DI NICOLA P., RUSSO P., CURTI A. (1998), *Telelavoro tra legge e contratto*, Ediesse, Roma, ISBN 88-230-0333-4
- DI NICOLA P. (1999), *Il nuovo manuale del telelavoro*, Seam, Roma, ISBN 88-8179-384-9
- JONES E. (2010), *Go Global: How to Take Your Business to the World*, Brightwood Publishing, *Working 5 to 9: How to Start a Successful Business in Your Spare Time*, Harriman House 2010
- [www.telelavoro-italia.com](http://www.telelavoro-italia.com)
- <http://www.eurofound.europa.eu/it/observatories/eurwork/articles/telework-in-the-netherlands/>
- <http://www.lbmg-worklabs.com/etude-teletravail-coworking-telecentres-telelavoro>

**SAPERE PEDAGOGICO E PRATICHE EDUCATIVE**

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/sppe>

© 2020 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>